

Metodică

Emanuela Ilie

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE



Cuprins

Capitolul 1. Delimitări conceptuale. Didactica generală vs didactica limbii și literaturii române	9
Capitolul 2. Curriculumul și produsele curriculare specifice disciplinei limba și literatura română	13
2.1. Curriculumul – etimologie. Delimitări terminologice	13
2.2. Produsele curriculare	15
2.2.1. Planul de învățământ	16
2.2.2. Programa școlară	19
2.2.3. Manualul școlar	24
2.2.4. Metodicele/Didacticele	28
Capitolul 3. Proiectarea didactică la limba și literatura română	29
3.1. Introducere	29
3.2. Etapele proiectării. De la stabilirea finalităților/obiectivelor operaționale la stabilirea strategiilor evaluative	31
3.3. Nivelurile proiectării	35
3.3.1. Proiectarea anuală	35
3.3.2. Proiectarea semestrială	36
3.3.3. Proiectarea sistemului de lecții (a unităților de învățare)	36
3.3.4. Proiectarea lecției	37
Capitolul 4. Moduri de organizare și desfășurare a activității didactice	47
4.1. Modurile canonice de organizare a activității didactice: frontal, pe grupe, individual. Generalități	47
4.2. Activitatea pe grupe. Câteva particularități	49
4.3. Lecția – forma fundamentală de organizare a activității didactice	51
4.3.1. Generalități	51
4.3.2. Tipuri și variante de lecții recunoscute în lucrările de pedagogie	52
4.3.3. Tipuri de lecții folosite în studierea limbii și literaturii române. Trăsături specifice, note distinctive	54
4.4. Alte forme de organizare a activității didactice specifice studierii limbii și literaturii române	62

Capitolul 5. Metode și procedee utilizate în studierea limbii și literaturii române	65
5.1. Generalități. Definiții, distincții, funcții, clasificări ale metodelor	65
5.2. Metode de studiere a limbii și literaturii române	69
5.2.1. Lucrul cu manualul și alte cărți	69
5.2.2. Expunerea	72
5.2.3. Conversația	81
5.2.4. Piramida	87
5.2.5. Dezbateră	90
5.2.5.1. Dezbateră academică (<i>debate</i>)	91
5.2.5.2. Dezbateră/Reuniunea Philips 6/6	93
5.2.5.3. Dezbateră de tip panel	95
5.2.6. Brainstormingul	96
5.2.7. <i>Starburst</i> (Explozia stelară)	99
5.2.8. Tehnica 6/3/5	102
5.2.9. Tehnica „acvariului” (<i>Fishbowl</i>)	103
5.2.10. Rețeaua de discuții	105
5.2.11. Problematizarea	106
5.2.12. Exercițiul	110
5.2.13. Jocul	113
5.2.14. Învățarea prin descoperire	122
5.2.15. Studiul de caz	125
5.2.16. Metoda predării/învățării reciproce (<i>Reciprocal thinking</i>)	127
5.2.17. Metoda știu/vreau să știu/învăț	129
5.2.18. Cubul	130
5.2.19. Cvintetul	131
5.2.20. Horoscopul	133
5.2.21. Scaunul autorului	135
5.2.22. Jurnalistul-cameleon	136
5.2.23. Schimbă perechea (<i>Share-pair circles</i>)	137
5.2.24. Pălăriile gânditoare (<i>Six thinking hats</i>)	139
5.2.25. Frisco	141
5.2.26. Mozaicul (<i>Jigsaw</i>)	142
5.2.27. Metoda învățării în grupuri mici (<i>STAD – Student Teams Achievement Divisions</i>)	144
5.2.28. Metoda turneului între echipe (<i>TGT – Team/Games/Tournaments</i>)	145
5.2.29. Diagrama cauzelor și a efectelor	145
5.2.30. Jurnalul dublu	147
5.2.31. Metoda termenilor predictivi	147
5.2.32. SİNELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii)	148
5.2.33. Ghidul de anticipație	149
5.2.34. Gândiți/Lucrați în perechi/Comunicați	150
5.2.35. Tehnica blazonului	151
Capitolul 6. Mijloacele didactice la ora de limbă și literatură română	153
6.1. Generalități. Definiții, funcții, taxonomii ale mijloacelor didactice	153
6.2. Mijloacele de învățământ sub formă de materiale grafice și figurative	155
6.3. Mijloacele de învățământ tehnice, audiovizuale	156

6.4. „Instruirea asistată de calculator” (IAC) la ora de limbă și literatură română	158
Capitolul 7. Evaluarea la ora de limbă și literatură română	183
7.1. Generalități. Definiții, etape, funcții ale evaluării.....	183
7.2. Forme (tipuri) de evaluare a rezultatelor școlare.....	185
7.3. Principalele metode și instrumente evaluative	186
7.3.1. Instrumente tradiționale de evaluare.....	188
7.3.2. Procedee și instrumente alternative de evaluare	198
7.3.2.1. Portofoliul	198
7.3.2.2. Jurnalul reflexiv.....	200
7.3.2.3. Tehnica 3/2/1	201
7.3.2.4. „Răspunde, aruncă, interoghează!” (RAI)	201
7.3.2.5. Eseul de cinci minute	202
7.3.2.6. Hărțile conceptuale.....	202
7.3.2.7. Posterul.....	205
7.3.2.8. Colajul	206
7.3.2.9. Turul galeriei	207
7.3.2.10. Unul stă, ceilalți circulă	207
Capitolul 8. Teoria inteligențelor multiple (TIM) la ora de limbă și literatură română	209
8.1. Introducere teoretică.....	209
8.2. Sugestii de abordare practică a TIM.....	211
Capitolul 9. Limba și literatura română într-o viziune inter-, pluri- și transdisciplinară.....	225
9.1. Preliminarii teoretice	225
9.2. Soluții practice	229
Capitolul 10. Elemente de didactica lecturii.....	237
10.1. Preliminarii	237
10.2. Lectura (în practica) școlară – funcții, avantaje și dezavantaje. Repere teoretice mai vechi și mai noi.....	244
10.3. Competența lectorială și stimularea ei în activitățile didactice. Câteva aplicații	248
10.4. În loc de concluzii.....	259
Anexe	
Anexa 1. Programa școlară pentru disciplina opțională <i>Tehnici de redactare a unor compuneri</i>	263
Anexa 2. Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de literatură română. Modelul tripartit Evocare-Realizarea sensului-Reflecție.....	270
Anexa 3. Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de literatură română. Modelul tradițional.....	283
Anexa 4. Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de limbă română	297
Bibliografie selectivă	329

Delimitări conceptuale. Didactica generală vs didactica limbii și literaturii române

Dată fiind etimologia *didaske* – *didaskein* (gr.) = „a învăța pe altul”, *didactica generală* este definită, într-un sens larg, datorat pedagogului ceh Jan Amos Comenius, autor al unei celebre lucrări publicate în 1657, *Didactica Magna*, ca *omnes omnia docendi artificium*, așadar ca „arta universală de a-i învăța pe toți toate”. Într-un sens restrâns, sintagma se referă la o „ramură a științelor educației care studiază și fundamentează științific analiza, proiectarea, desfășurarea și evaluarea predării și învățării ca proces de instruire și educare, atât în școli și în alte instituții, cât și prin autoinstruire”¹.

Ca teorie științifică a procesului de învățământ, didactica se definește prin următoarele aspecte, evidențiate de Constantin Postelnicu în *Fundamente ale didacticii școlare*:

- Un caracter explicativ : didactica evidențiază și explică componentele procesului de învățământ, specificul lor și natura relațiilor dintre ele.
- Un caracter reflexiv : didactica formulează judecăți de valoare asupra componentelor principale ale procesului de învățământ (mijloace, metode, tehnici de învățare, forme de organizare, procese implicate în desfășurarea lui) și asupra modului în care au fost folosite cunoștințele psihologice și sociologice în organizarea și desfășurarea acestui proces.
- Un caracter normativ : didactica elaborează norme referitoare la organizarea și desfășurarea procesului de învățământ, cerințele ce trebuie respectate pentru realizarea obiectivelor stabilite, modalitățile concrete de acțiune și interacțiune în cadrul acestui proces².

Problemele principale de care se ocupă această știință pot fi reunite, în fond, sub forma interogațiilor fundamentale *ce și cum se predă ?*, *unde și când se predă ?*, respectiv *cine și cui predă ?*, dar unii didacticieni preferă o prezentare detaliată, insistând asupra următoarelor întrebări :

- *Care sunt principiile valide ale procesului de învățare ?*
- *Care sunt caracteristicile procesului de învățare ?*

1. Miron Ionescu, *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000, p. 23.

2. Constantin Postelnicu, *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramis, București, 2002, p. 11.

- Care sunt reperele organizării procesului de învățare ?
- Ce sunt obiectivele și în ce constă necesitatea lor ?
- Care sunt și cum sunt organizate conținuturile de învățare ?
- Care sunt caracteristicile tacticii procesului de învățare ?
- Cum se face evaluarea procesului de învățare ?
- Cine conduce procesul de învățare și cum procedează el ?
- Ce și cum este codul deontic al conducătorului procesului de învățare ?

Noi probleme în didactică au fost create de distincția dintre *didactica tradițională* și cea *modernă*, operată încă de la mijlocul secolului XX de Hans Aebli :

- *Didactica tradițională* (secolele XVII-XIX) considera percepția drept sursă a cunoașterii ; era o didactică la început asociaționistă, ulterior behavioristă, a întăririi, repetiției și disciplinei, în care procesul de învățământ era centrat pe conținut. Se baza pe modelul magistrocentrist, ce pune accent pe activitatea de predare și de dirijare autoritară a învățării, și implicit vedea elevul ca pe un obiect al educației, în stare să stocheze cât mai multe informații.
- *Didactica modernă* (sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului XX) considera acțiunea internă sau mentală drept sursă a cunoașterii, în care procesul de învățământ era centrat pe obiective. Se baza pe modelul psihocentrist sau sociocentrist, ce pune accent pe activitatea de predare-învățare și pe dirijarea psihologică și socială a învățării. Vedea deci diferit elevul, ca pe un subiect al educației, coparticipant conștient la propria formare (probabil cel mai des vehiculate idei ale pedagogului elvețian sunt cele incluse în capitolele din *Didactica psihologică. Aplicație în didactică a psihologiei lui Jean Piaget*, unde Aebli făcea explicit „critica didacticii tradiționale” și pleda pentru „didactica școlii active”, deci postula rolul fundamental al activismului în didactică și transformarea elevului din simplu receptor în subiect al procesului de învățare).

În linii mari, apropierile, dar și diferențele de esență între cele două tipuri de didactică sunt bine surprinse în următorul tabel alcătuit de Miron Ionescu¹ :

Paralelă între didactica clasică și didactica modernă

Elementul de comparație	Didactica tradițională	Didactica modernă
Statutul elevului :	- obiect al educației, receptor pasiv de informații	- obiect și subiect al educației, cunoașterii și acțiunii ; dobândește noul prin efort propriu
Sursa cunoașterii :	- percepția - cunoștințele se datorează doar percepțiilor	- acțiunea externă, obiectuală și acțiunea internă, mentală - cunoștințele se datorează acțiunilor efective

1. În cap. „De la paradigma comeniană la didactica modernă”, inclus în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, pp. 42-43.

Mecanismul cunoașterii :	- „celula gândirii” este imaginea - cunoașterea este un act de copiere a realității	- „celula gândirii” este operația - cunoașterea este reflectarea activă și „reconstrucția” mintală, descoperire a realului, nu doar copiere a realității
Accentul cade :	- pe latura informativă a învățării, pe transmiterea de cunoștințe gata elaborate	- pe latura formativă a învățării, pe formarea competențelor, pe dezvoltarea imaginației și a creativității acestora
Orientarea generală a instrucției :	- orientarea intelectualistă, formația livrescă, potrivit ideii că principala sarcină a educației este dezvoltarea intelectuală a indivizilor (neglijându-se afectivitatea și voința)	- exprimarea și dezvoltarea integrală a tuturor dimensiunilor personalității celor care se instruiesc (intelectuală, fizică, afectiv-volitivă), îmbinarea învățării cu activitățile aplicative și cu cercetarea

Deosebit de importante sunt mutațiile implicate de *didactica postmodernă*¹, a ultimelor decenii, aflată sub semnul mișcărilor cognitive și sociocognitive, care valorizează în principal rolul proceselor metacognitive în învățare, deci pune accentul pe dezvoltarea gândirii și chiar pe „predarea ei”, pe dezvoltarea operațiilor și structurilor cognitive și metacognitive, pe procesarea informațiilor. Se bazează pe activitatea de predare-învățare-evaluare și pe autodirijarea psihosocială a învățării, pentru care pledează, spre exemplu, Jean Marc Gabaude și Louis Not². Presupune conținuturi diferențiate, individualizarea instruirii, personalizarea condițiilor de învățare, realizarea unei evaluări criteriale etc.

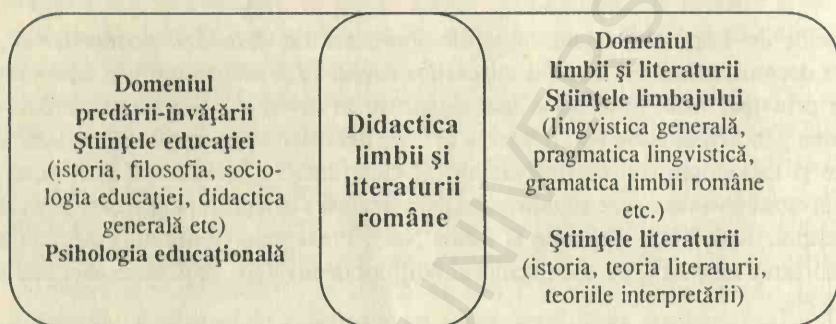
Chiar și numai enumerate, problemele didacticii sugerează complexitatea obiectului acestei discipline și îi justifică și o altă denumire care i se atribuie frecvent, aceea de *teorie generală a procesului de învățământ*.

În mod evident, *didactica generală* este cea care oferă suportul pur teoretic de care beneficiază *didactica specialității*, care particularizează, concretizează problemele studiate de didactica generală la nivelul disciplinei de învățământ corespunzătoare. Didactica specialității a fost numită, multă vreme, *tehnologia*, *metodica* sau *metodologia specialității*, sintagme care, după cum observă Vistian Goia³, acoperă doar o parte a disciplinei : domeniul strategiilor de predare-învățare a fiecărui obiect în parte, dar încă sunt vehiculate la scară largă. Mai mult decât atât, didactica specialității se ocupă cu *studierea conținutului procesului de învățământ, obiectivele, metodologia și formele de organizare a predării și învățării unei anumite discipline de învățământ, în funcție de specificul său și de particularitățile de vârstă ale elevilor*.

1. În funcție de spațiul de referință, didactica este numită astăzi în varii moduri : *didactica nouă*, *didactica new look*, *didaxologie*, *studiul științific al procesului de predare-învățare* etc.
2. Vezi, din această perspectivă, Sorin Cristea, *Pedagogie*, II, Editura Hardiscom, Pitești, 1997, sau Irina Maciuc, *Repere ale instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002, p. 14.
3. Vistian Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002, p. 13.

Este evident, așadar, raportul de interdependență dintre cele două didactici. Didactica specialității depinde, după cum se observă, de didactica generală, de la care își preia mare parte din conținutul de studiu, dar își aduce, la rândul ei, o contribuție semnificativă la dezvoltarea acesteia. Să ne gândim doar la felul în care promovează paradigme ale comunicării sau ale lecturii ce pot fi integrate și în didactica generală.

Nu pot fi însă neglijate nici raporturile didacticii specialității cu alte discipline: ea se raportează atât la alte științe ale educației, ca psihologia sau pedagogia (chiar este înțeleasă uneori ca o *parte a pedagogiei*, idee provenită de la celebrul pedagog J.F. Herbart, 1776-1841), cât și la știința specialității respective, fără de care ar fi oarecum goală de conținut. Astfel, didactica limbii și a literaturii române se raportează la două domenii cuprinzând discipline „de referință”, reprezentate astfel de Alina Pamfil (în *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2004, p. 6):



Didactica limbii și literaturii române, de care mă voi ocupa în continuare, este tributară așadar atât domeniului științelor educației (ceea ce justifică „împrumuturile” tematice, absolut necesare, vizibile încă din configurarea cărții de față, pe capitole asemănătoare cu unitățile de conținut din alte didactici), cât și domeniului științelor limbii și literaturii: sprijinindu-se pe studierea în școală a unor fenomene/fapte lingvistice și literare concrete, ea beneficiază de aportul lingvisticii, morfosintaxei, foneticii, lexicologiei, stilisticii ș.c.l., pe de o parte, al teoriei literaturii, istoriei literaturii române, criticii literare ș.c.l., pe de altă parte. Dublul ancoraj justifică, de altfel, măcar parțial reala amplitudine a acestei discipline de graniță; mult timp percepută, cum bine s-a observat, ca un fel de Cenușăreasă a științelor educației (ca orice didactică a specialității), ignorată cu totul de practicienii științelor limbii și literaturii, didactica limbii și literaturii poate – de fapt, trebuie – să își impună astăzi statutul de știință dacă nu de sine stătătoare, măcar de o complexitate evidentă.

Curriculumul și produsele curriculare specifice disciplinei limba și literatura română

2.1. Curriculumul – etimologie. Delimitări terminologice

Termenul *curriculum* derivă din substantivul latin *curriculum*, care, în sens literal, însemna „cursă, alergare”; în sens figurat, cuvântul era folosit în sintagme de tipul *curriculum soli* („mersul circular al soarelui pe boltă”) sau *curriculum lunae* („mersul lunii...”). De aici, sensul conotativ, cel de circularitate, deplasare rotundă, în cerc, sens determinant și în expresia de mare circulație *curriculum vitae*.

În pedagogia actuală se pot identifica, după cum observă, spre exemplu, Ion Negreț-Dobridor¹, două tendințe în definirea și utilizarea conceptului de curriculum educațional:

1. O *tendință extensivă*, ușor de remarcat la unii cercetători care tind fie să subsumeze conceptului de curriculum din ce în ce mai multe componente ale procesului de învățământ, pe care, în mod tradițional, le studiază didactica, fie să adauge din ce în ce mai multe arii ale educației perspectivei care permite tratarea lor în termeni specifici abordării curriculare clasice. De aici unele definiții cu dimensiuni considerabile sau altele cu un caracter preponderent metaforic:

- „curriculum este sensul organizat al studiului în școală sau universitate caracterizat prin: a) formă, structură și aranjare a materiilor pe bază de principii și reguli; b) armonia părților și elementelor care îl compun; c) uniformitatea procedurilor și învățărilor; d) conformarea la anumite reguli și standarde acceptate și adoptate” (*Shorter Oxford Dictionary*);
- „curriculum înseamnă: a) toate experiențele copilului și referințele la când și cum vor avea loc experiențele; b) toate experiențele celui care învață ghidat de școală; c) toate cursurile pe care i le oferă școala; d) aranjarea sistematică a unui număr oarecare de cursuri pentru un număr oarecare de scopuri și așteptări

1. Ion Negreț-Dobridor, „Teoria curriculumului”, în *Prelegeri pedagogice*, Editura PoHrom, Iași, 2001, pp. 14-15.

- ale copilului ; e) cursurile oferite în studiul unui anumit domeniu ; f) programul unei școli profesionale pentru însușirea unei anumite meserii ; g) acele cursuri alese de către un individ care studiază într-o școală comprehensivă” (A.I. Olivier, *Curriculum Improvement. A Guide to Problems. Principles and Procedures*, Dodd, Mead and Company, New York, 1965, p. 3) ;
- „curriculum – ceva ce trebuie făcut altfel decât ceea ce poate fi văzut... Este prefața unui program care, în chip autentic, nu există decât în mințile și inimile educatorilor” (H. Spears, *The High School for Today*, American Book Company, New York, 1950, p. 27) ;
 - „curriculum înseamnă toate experiențele planificate a fi oferite de școală copiilor pentru a atinge scopurile învățării la cel mai bun nivel al posibilităților lor” (R.L. Neagley, N.D. Evans, *Handbook for Effective Curriculum Development*, Prentice Hall, Cliffs, New Jersey, 1967, p. 2) ;
 - „curriculumul este un baston cultural” (G.R. Koopman, *apud* A.I. Olivier, *Curriculum Improvement. A Guide to Problems. Principles and Procedures*, Dodd, Mead and Company, New York, 1965, p. 3) ;
 - „curriculumul este ansamblul experiențelor de viață necesare dezvoltării elevului” (Viviane de Landsheere, *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992, p. 89) ;
 - „curriculumul este procesul de studii sau de formare organizat în cadrul unei instituții de învățământ sau, mai precis, ansamblul coerent de conținuturi și situații de învățare pus în funcțiune după un ordin de progresie determinat” (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1999, p. 218) ;
2. O *tendință restrictivă*, ce se remarcă la alți cercetători, care tind să restrângă sensul conceptului fie la problematica stabilirii conținutului, educației și învățământului, fie la definirea globală a documentelor de planificare a acestora (planuri de învățământ, programe analitice, planificări calendaristice ale materiei de studiu, manuale școlare). *Dicționarul de pedagogie* din 1979 procedează astfel, apreciind însă că este vorba despre „programul activității școlare în integralitatea și funcționarea sa, care se concretizează în planul de învățământ, programa școlară, manualele școlare, îndrumările metodice, obiectele și modurile comportamentale care conduc la realizarea obiectivelor, metodele și mijloacele de predare-învățare”¹. *Cursul de pedagogie* al Universității București din 1984 preferă chiar să evite termenul, menționându-l totuși într-o notă de subsol din capitolul dedicat conținutului procesului de învățământ. La fel procedează și Ioan Nicola, autorul unui *Tratat de pedagogie școlară* apărut în 2000 ș.a. Există însă și autori sau coordonatori de cărți recente de pedagogie care tratează conceptul într-un capitol referitor la conținutul procesului de învățământ (între ei: ieșeanul Constantin Cucos, coordonatorul unui excelent manual de *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ioan Jinga și Elena Istrate, autorii unui *Manual de pedagogie* ș.a.).

1. *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

Reamintesc faptul că termenul *curriculum* este conținut și de alte sintagme ce apar din ce în ce mai des în literatura de specialitate¹ :

- *Curriculum design* („proiectare curriculară”, „curriculum ca proiect”), ce denumește generic activitățile de concepere/proiectare a ansamblului de acțiuni pentru declanșarea și desfășurarea activităților instructiv-educative într-o instituție sau într-un sistem de instituții educative. „Proiectul curricular” precizează finalitățile educative, experiențele de învățare, conținuturile pregătirii, formele de desfășurare, metodologia pregătirii, modalitățile de evaluare, succesiunea tuturor activităților în timp, normele de desfășurare și standardele de performanță educative.
- *Curriculum research* („cercetare curriculară”, „studiul curriculumului”, „analiză de curriculum”), ce denumește analiza componentelor unui curriculum în desfășurare din perspectiva ansamblului, studiind relațiile acestora cu întregul și modul în care participă la funcționarea optimă a ansamblului.
- *Curriculum development* („dezvoltarea curriculumului”, „dezvoltare curriculară”, „reformă curriculară”) sau, în literatura anglo-saxonă, *curriculum improvement* („optimizare curriculară”), ce denumește, în sens larg, un demers relativ riguros de abordare și conducere a schimbării în educație (care s-a echivalat, în limba română, cu reforma curriculară), iar în sens restrâns, tehnologia de elaborare, ingineria construirii unui nou curriculum educațional.
- *Curriculum process* („curriculum ca proces”, „proces curricular”), ce desemnează ansamblul activităților organizate în școală pentru a realiza anumite finalități și obiective pedagogice. Sintagma descrie, de fapt, toate componentele procesului instructiv-educativ și relațiile care trebuie să existe între ele pentru funcționarea optimă a ansamblului.
- *Core curriculum* („inima curriculumului”, „nucleul curriculumului”), structură de conținuturi centrate pe nevoile comune ale elevilor și selectate din materiile de strictă necesitate pentru categoriile largi de elevi. Ea este constituită din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toți elevii, ce ocupă 80 % din totalul disciplinelor.
- *Hidden curriculum* („curriculum ascuns/subliminal/nescris/nestudiat etc.”), ce desemnează valorile asimilate subliminal de către tineri prin influențe socioeducative de tip informal sau nonformal (familie, stradă, comunități etc.).

2.2. Produsele curriculare

Sintagma *produse curriculare* denumește „toate documentele normative care rezultă în urma demersurilor curriculare : planul de învățământ, programele analitice, manualele

1. Am consultat, pentru paginile de față: Carmen Crețu, „Teoria și metodologia curriculumului”, în Constantin Cucos (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradele didactice*, Ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2009, pp. 227-265; Ion Negreț-Dobridor, în *op. cit.*, pp. 45-47; Sorin Cristea, „Teoria curriculumului”, în *Studii de pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2004, pp. 155-174.

școlare, planificările calendaristice, proiectele pedagogice ș.a.”¹. Există în fapt, după cum afirmă pedagogii, trei categorii de obiectivări ale demersurilor curriculare :

- a) Obiectivări *primare* : *planul de învățământ și programele analitice*.
- b) Obiectivări *secundare* : *manuale* (destinate elevilor) și *metodici/didactici* (destinate profesorilor).
- c) Obiectivări *terțiare* : *programe (orare) școlare, planificări calendaristice* ale materiei semestriale, *proiectele didactice* (de diferite tipuri).

Normele cuprinse în planul de învățământ și programele analitice au un caracter oficial și obligatoriu, alte documente au caracter oficial, dar nu și obligatoriu (manualele școlare) ; în fine, unele au caracter de sugestie și îndrumare a cadrelor didactice (metodicele disciplinelor, planificările calendaristice, proiectele pedagogice). Având ca puncte de reper teoretice studiile menționate *supra*, le voi prezenta, succint, în continuare.

2.2.1. Planul de învățământ

Document normativ obligatoriu, planul de învățământ stabilește :

- finalitățile și obiectivele generale ale pregătirii ;
- competențele finale și standardele pregătirii ;
- structura conținuturilor pregătirii, grupate modular, pe discipline, inter- sau transdisciplinar ;
- eșalonarea în timp a pregătirii, cu precizarea parcurgerii fiecărei discipline, a numărului săptămânal, semestrial și anual de ore afectate fiecărei discipline, structurii anului școlar, cu precizarea succesiunii intervalelor de timp afectate studiilor, vacanțelor, examenelor de evaluare națională ;
- sistemul de acces și sistemul de finalizare a pregătirii ;
- modalitățile de evaluare a competențelor și standardelor pregătirii pe parcurs și finale².

De obicei, în structura unui plan de învățământ se regăsesc :

- a) Un *core curriculum*, mai precis un *curriculum nucleu*, care cuprinde unitățile de conținut obligatorii, pe discipline și clase, în concordanță cu obiectivele de referință ; de asemenea, acesta prevede numărul minim de ore la fiecare disciplină obligatorie, indicate în planul-cadru, reprezentând unicul sistem de referință pentru diversele tipuri de evaluări și examinări. Acest trunchi comun de discipline obligatorii are o pondere mai mare în învățământul primar și cel gimnazial – de 75% – și o pondere mai mică în liceu – de la 80% în clasa a IX-a la 60-65% în clasa a XII-a.
- b) Un *curriculum secundar*, apropiat de ceea ce în străinătate se numește uneori *fused curriculum*, mai precis un *curriculum la decizia școlii* (CDȘ), ce reprezintă unități opționale de conținut, cărora li se alocă cel puțin o oră pe săptămână în învățământul primar, respectiv cel puțin două ore pe săptămână în învățământul gimnazial. Ele sunt centrate pe discipline-teme, de regulă cele supuse descongestionării sau nou introduse de școală, la nivelul unei discipline, ca extinderi și aprofundări, la nivelul

1. Ion Negreț-Dobridor, în *op. cit.*, p. 54.

2. *Ibidem*, p. 55.

unei arii curriculare și la nivelul mai multor arii curriculare. În programa școlară, aceste unități sunt notate cu asterisc, ceea ce înseamnă că nu sunt obligatorii, ci facultative și opționale, însumând între 20 și 40% din plaja orară săptămânală.

Concret, curriculumul la decizia școlii/opționalul se poate realiza pe clase, dar și pe grupe de 10-15 elevi (în funcție de opțiunea elevilor, nevoile lor de studiu și resursele școlii respective), pe parcursul unui an școlar, al unui ciclu curricular sau al unei trepte de școlaritate. Se pot forma, așadar, grupe de elevi cu aceeași opțiune din mai multe clase sau se poate împărți o clasă pe mai multe grupe, cu opționale diferite, eventual și profesori diferiți.

Iată care sunt tipurile de opționale recunoscute și utilizate în învățământul obligatoriu :

Curriculum la decizia școlii în învățământul obligatoriu (prezentare sintetică)

Tip de CDS	Caracteristici ale problemei	Regim orar	Notare în catalog
<i>Aprofundare</i>	Programa pentru trunchi comun (Se aplică în cazuri de recuperare – respectiv pentru elevii care nu au reușit să dobândească achizițiile minime prevăzute prin programa anilor de studiu anteriori – în numărul maxim de ore al plajei orare prevăzute prin planul cadru.)	Ore din plaja orară	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
<i>Extindere</i>	Obiective de referință notate cu * Conținuturi notate cu * (Se regăsesc în programa de trunchi comun a disciplinei.)	Ore din plaja orară	Aceeași rubrică din catalog cu disciplina sursă
<i>Opțional la nivelul disciplinei</i>	Noi obiecte de referință Noi conținuturi (Noutatea este definită față de programa disciplinei de trunchi comun.)	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog
<i>Opțional integrat la nivelul ariei sau opțional cross-curricular</i>	Noi obiective – complexe Noi conținuturi – complexe (Noutatea este definită față de programele disciplinelor de trunchi comun implicate în integrare.)	Ore de opțional	Rubrică nouă în catalog

Pentru *elaborarea unei programe de opțional*, membrii Consiliului Național pentru Curriculum au propus până acum următoarea schemă de proiectare :

• La clasele V-IX :

- pentru *Argument* se va redacta maximum o pagină care motivează cursul propus : nevoile elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc. ;
- *obiectivele de referință* vor fi formulate după modelul celor din programa națională (al materiilor de trunchi comun), dar nu vor fi reluări ale acestora. Dacă opționalul ar repeta obiectivele de referință ale programei școlare a disciplinei, atunci opționalul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării și dezvoltării unor capacități ale gândirii (ar aprofunda,

eventual, prin adăugarea unor conținuturi, abilitățile care se formează prin urmărirea obiectivelor din programa națională);

- *lista de conținuturi* cuprinde informațiile pe care opționalul le propune ca bază de operare pentru formarea capacităților vizate de obiective. Altfel spus, sunt trecute în listă acele informații care vor fi introduse, combinate și recombinate între ele, dar și cu altele învățate anterior, într-un cuvânt, acele informații care vor fi vehiculate în cadrul opționalului;
- *activitățile de învățare* descriu modul în care elevul va dobândi abilitățile vizate prin obiective de referință în urma unui demers de învățare;
- *ca modalități de evaluare*, vor fi menționate tipurile de probe care se potrivesc opționalului propus (de exemplu, probe scrise, probe orale, probe practice, referate, proiecte etc.). Nu vor fi incluse în programa de opțional probele ca atare;
- este recomandabil ca opționalul să conțină și o *bibliografie* (pentru clarificări și exemplificări, a se vedea MEC, CNC, *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română*, Editura Aramis, București, 2002).
- La clasele X-XII:
 - pentru *argument*, se va redacta maximum o pagină care motivează cursul propus: nevoile elevilor, ale comunității locale, formarea unor competențe de transfer etc.;
 - pentru *competențe și conținuturi* se trec competențele existente în programa de trunchi comun și se adaugă noi conținuturi (în cazul opționalului de aprofundare), se trec noi competențe specifice, derivate din cele generale și noi conținuturi, în acord cu ele (în cazul opționalului de extindere);
 - *sugestiile metodologice* vor include tipuri de activități de învățare și modalități de evaluare (pentru clarificări și exemplificări, a se vedea MEC, CNC, *Ghid metodologic. Aria curriculară limbă și comunicare, liceu*, Editura Aramis, București, 2002).

La limba și literatura română se pot recomanda opționale prin aprofundare – ce vizează mai ales parcurgerea optimă a conținuturilor obligatorii – și prin extindere – ce vizează parcurgerea unităților notate cu asterisc sau a unor unități noi, sugerate de profesorul respectiv. Acestea din urmă sunt greu de realizat, deoarece presupun un efort suplimentar din partea cadrului didactic, care trebuie să realizeze o programă diferită.

Iată câteva exemple: *Stilistică și teoria lecturii, Teoria literaturii – concepte fundamentale, Etnologie și folclor, Mitologie românească, Alteritatea în poezia și proza românească, Fantasticul în literatură și artă, Genurile biograficului, Imaginarul poetic, Poezie și filosofie, Poezie și religie*.

Cel mai recent exemplu de Curriculum la decizia școlii pentru clasele a V-a – a XII-a, aprobat prin O.M.E.C.T.S. nr. 3961/ 3.05.2012, se numește *Lectura și abilitățile de viață*. Programa școlară pentru acest curs opțional conține:

- o notă de prezentare a legislației specifice, europene și naționale, care a stat la baza elaborării programei; aceasta subliniază, de asemenea, importanța disciplinei, principiile și valorile fundamentale, precum și particularitățile acesteia;
- competențele generale, corelate cu domeniile de competențe-cheie: competența de comunicare în limba română, competențele digitale, competențele sociale și civice, a învăța să studiezi, sensibilizarea și exprimarea culturală;

- valorile și atitudinile promovate prin acest curs opțional: cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, asumarea unui set de valori personale care să asigure identitatea persoanei, dezvoltarea gândirii critice, flexibile și prospective etc.;
- competențele specifice și conținuturile asociate acestora, care propun elemente specifice derivate din caracteristicile educaționale ale disciplinei;
- sugestiile metodologice, care cuprind recomandări pentru proiectarea demersului didactic, având rolul de a orienta cadrele didactice în implementarea adecvată a acestei programe (recomandări privitoare la: gestionarea timpului pentru activitățile de predare-învățare-evaluare, modelul de structurare a scenariului didactic, utilizarea metodelor interactive specifice etc.).

Pentru un alt exemplu de programă școlară opțională, a se vedea anexa 1.

2.2.2. Programă școlară

Este „al doilea document ca importanță – oficială și practică – pentru organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ. Programă școlară, numită uneori și „analitică”, detaliază elementele obligatorii de parcurs la o anumită disciplină (modul etc.) devenind ghidul fundamental al activității cursului didactic”¹. Aceste elemente obligatorii sunt cunoscute fiecărui cadru didactic:

- a) *Obiectivele generale* ale domeniului, descrise sub forma competențelor și a capacităților finale.
- b) *Standardele de performanță* prin care pot fi atestate (evaluate) competențele și capacitățile finale.
- c) *Obiectivele specifice* ale capitolelor (unităților de învățare) și *modalitățile de testare* a acestora.
- d) *Unitățile de conținut*, descrise în succesiunea în care trebuie parcurse, însoțite de *sugestii* privind organizarea experiențelor de învățare pentru atingerea obiectivelor fiecărei unități sau secvențe.

Acest „macroproiect pedagogic” al disciplinei, de regulă structurat pe ani de studiu, este destinat autorilor de manuale alternative, dar trebuie utilizat și de cadrele didactice. Iată motivul pentru care programă școlară conține sugestii privind proiectarea, desfășurarea și evaluarea unor secvențe didactice, activitățile de învățare recomandate și elaborarea curriculumului la decizia școlii și a elementelor opționale, precum și a temelor transdisciplinare, standardele de performanță pentru finele învățământului primar, respectiv gimnazial și, ulterior, pentru liceu. Ea este percepută drept un instrument curricular de orientare generală a profesorilor în activitatea de predare-învățare a materiei pe parcursul anului școlar, dar și ca un instrument esențial pentru a verifica concordanța dintre materia școlară în uz și manualele alternative. În cazul neconcordanței dintre programă școlară și manualele alternative alese de profesori, în lucrul cu manualul aceștia știu că pot să intervină cu completări, să corecteze eventualele greșeli sau să elimine ceea ce este de prisos.

1. Ion Negreț-Dobridor, în *op. cit.*, p. 56.

Programa de limba și literatura română – structură, finalități, obiective

Programa școlară la limba și literatura română conține :

- *Nota de prezentare*, ce descrie succint parcursul disciplinei, argumentează structura didactică folosită și sintetizează o parte a recomandărilor considerate esențiale de către autori.

Încă din această secvență de uvertură, se subliniază *finalitățile* disciplinei Limba și literatura română, finalități reflectate în competențele generale și în setul de valori și atitudini enunțate în corpul propriu-zis al programei. Fără nicio îndoială, limba maternă și literatura în limba maternă sunt indispensabile formării competențelor de comunicare necesare integrării armonioase în colectivitatea umană, dar și formării unei personalități individuale complete, autonome, capabile de a se exprima fluent, de a-și argumenta propriile opțiuni identitare și culturale. Ambele valențe au fost rapid conștientizate de autorii noilor programe și, în consecință, au fost utilizate drept veritabile chei de boltă în articularea acestora. Citez, spre ilustrare, din nota de prezentare a programei de limba și literatura română pentru gimnaziu :

Scopul studierii limbii române în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om.

Și din nota de prezentare a programei de limba și literatura română pentru clasele a IX-a și a X-a, cursul inferior al liceului :

Pe parcursul învățământului obligatoriu, elevii trebuie să-și formeze în primul rând competențele de comunicare indispensabile, în lumea contemporană, pentru orice tip de activitate profesională : să se exprime corect, clar și coerent în limba maternă, să asculte, să înțeleagă și să producă mesaje orale și scrise, în diverse situații de comunicare. Studiul limbii și literaturii române are, de asemenea, o contribuție esențială la formarea unei personalități autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică.

În sfârșit, din nota de prezentare a programei de limba și literatura română pentru clasele a XI-a și a XII-a, cursul superior al liceului :

Pe parcursul ciclului superior al liceului (segment aparținând învățământului postobligatoriu), prin disciplina limba și literatura română se urmărește consolidarea competențelor de comunicare ale elevilor, indispensabile în lumea contemporană, pentru orice tip de activitate profesională. O notă specifică acestui ciclu de școlaritate este dezvoltarea competenței culturale a elevilor, ceea ce implică un demers de contextualizare istorică și culturală a fenomenului literar. De asemenea, prin studiul limbii și literaturii române se urmăresc valori și atitudini care să contribuie la formarea unei personalități

autonome a elevilor, capabile de discernământ și de spirit critic, apte să-și argumenteze propriile opțiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conștiința propriei identități culturale și manifestând interes pentru varietatea formelor de expresie artistică.

Este bine-cunoscut faptul că limba este un instrument de comunicare fundamental, care definește și, în egală măsură, exprimă ființa care o utilizează. Ea îi conferă atât capacitatea de a-și releva identitatea individuală, cât și o sumă de trăsături identitare etnice – între limba maternă (în/prin care individul crește și percepe universul), și perspectiva pe care el o capătă despre acest univers există, așa cum s-a demonstrat, raporturi secrete și profunde. Din moment ce, după cum constată adesea teoreticienii și esești interesați de profilul nostru identitar, „omul românesc se definește/se poate defini prin limba română”, dar și prin cultura (implicit literatura) română, cu atât mai semnificativă mi se pare corelarea celor două dominante esențiale ale românismului și românității în finalitățile studiului limbii și literaturii române în școală.

Într-un mediu educațional propice, elevul poate înțelege cum se cuvine necesitatea de a stăpâni cât mai bine mijloacele de a-și exprima propria individualitate, de a-și releva *Weltanschauung*-ul, dar și de a analiza, prin intermediul aceleiași limbi, alte moduri specifice de reflectare a universului, fiecare text literar de care ia cunoștință perfect responsabil în acest cadru reliefând, în fond, alt *Weltanschauung*, unul specific și modelator totodată. Cum să te exprimi corect, fluent, adecvat în puternica limba română (să nu uităm că „nu noi suntem stăpânii limbii, ci limba e stăpâna noastră” – Eminescu), respectiv cum să înțelegi, cum să interpretezi și ce să înveți din/prin literatura română de valoare, iată cele două tipuri de interogații specifice la care trebuie să mediteze copilul sau adolescentul a cărui formare complexă se vizează (și) prin intermediul disciplinei noastre. În locul perspectivei caduce pe care o induceau, inevitabil, vechile programe, stimulând mai ales perceperea literaturii ca *sistem semnificativ și informativ*, ca o sumă de texte „de învățat”, noua programă permite explorarea literaturii ca un *organism viu, dinamic*, în perpetuă transformare, grație perspectivelor interpretative infinite, dar și *modelator*, căci prin lectură și analiza textului literar cititorul își modifică sensibil propria viziune asupra lumii și asupra sinelui (vezi *infra* și cele mai noi lucrări de didactică a disciplinei).

Este evidentă, apoi, accentuarea rolului *comunicativ-funcțional* al disciplinei. Noua paradigmă educațională a acesteia presupune studiul integrat al celor trei module: al limbii, al comunicării, al literaturii. Principiile care ghidează acest nou model sunt de altfel mărturisite chiar în textul de prezentare a programei:

- „urmărirea unui set unitar și coerent de finalități ale studiului disciplinei pe parcursul întregii școlarități obligatorii;
- adoptarea unui model didactic coerent, în cadrul căruia să apară evidentă deplasarea accentului de pe simpla achiziționare de cunoștințe pe formarea de competențe și atitudini, cu valențe ulterioare de actualizare și de extindere;
- diversificarea strategiilor, a ofertelor și a situațiilor de învățare și adaptarea acestora la grupul-țintă;
- asigurarea caracterului flexibil și actual al studierii limbii române, prin conectarea sa la realitățile vieții cotidiene;
- reechilibrarea ponderii acordate în studiu variantei scrise și celei orale;

- îmbinarea echilibrată a proceselor de receptare și proceselor de producere a mesajului ;
- adoptarea unei perspective consecvent comunicative, în cadrul căreia accentul să fie plasat pe aspectele concrete ale utilizării limbii.”

În școală, așadar, se vizează *practica rațională și funcțională a limbii*, transformată dintr-un corpus de noțiuni lingvistice sterile, fără o rezonanță aparte pentru elevul care are senzația că le intuiește sau chiar stăpânește oricum în practică, într-un univers structural și funcțional dinamic, flexibil, deci într-un organism viu, cu o multiplicitate de semnificații și funcții: „O filosofie negrăit de nuanțată și de plină de sensuri se găsește în articulația, în structura, în particulele, în vocabulele, în gramatica și în sinteza oricărei limbi” (Lucian Blaga). Utilizarea corectă și adecvată a acestora îi poate servi perfect copilului, oferindu-i mijloace esențiale de integrare și, de ce nu, de luare în posesie a mediului în care viețuiește.

Literatura însăși trebuie, din acest punct de vedere, înțeleasă ca un mijloc de vehiculare a limbii literare pline de semnificații profunde, dar și ca modalitate specifică de a pune în valoare modele valide și sensibile de înțelegere și articulare a concepției despre universul exterior și interior, care îi ajută pe cei ce se inițiază în tainele ei să își consolideze propriul sistem axiologic, deci să se modeleze intelectual, moral, afectiv. Altfel spus, borgesiana „dezordine divină a scrisului” literar îndeamnă la o dezordine benefică în orizontul afectiv al destinatarului acestuia. Implicarea profundă în câmpul de tensiuni al textului literar produce în sinele cititorului o tensiune interioară al cărei joc de un dinamism aparte va instaura în final o nouă ordine, una superioară.

Funcțiile acestui proces de participare a micului cititor la realitatea textuală sunt detaliate, într-o formă specifică limbajului didactic, în setul de valori și atitudini dintr-o altă secvență a programei.

- *Obiectivele-cadru/competențele generale*, cu un înalt grad de generalitate și complexitate, se referă la formarea unor capacități și atitudini generate de specificul disciplinei, urmărite pe parcursul mai multor ani de studiu. Cum spuneam mai sus, acestea sunt în fond expresia detaliată a finalităților disciplinei, derivate din rolul esențial al paradigmei comunicativ-funcționale actuale. Astfel :
 - a) Pentru clasele V-VIII au fost fixate următoarele obiective-cadru :
 - dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral ;
 - dezvoltarea capacității de exprimare orală ;
 - dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris ;
 - dezvoltarea capacității de exprimare scrisă.
 - b) Pentru clasele a IX-a și a X-a (ciclul inferior al liceului) au fost fixate următoarele competențe generale :
 - utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și producerea mesajelor în diferite situații de comunicare ;
 - folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare ;
 - argumentarea în scris și oral a unor opinii în diverse situații de comunicare.
 - c) Pentru clasele a XI-a și a XII-a (ciclul superior al liceului) au fost fixate următoarele competențe generale :
 - utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare ;

- *comprehensiunea și interpretarea textelor ;*
- *situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale/ literare ;*
- *argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare.*
- *Valori și atitudini*, set de construcții nominale care detaliază concret atributele tipului particular de personalitate, a cărui formare este vizată prin studierea limbii și a literaturii române :
 - cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului estetic în domeniul literaturii ;
 - stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate ;
 - formarea unor reprezentări culturale privind evoluția și valorile literaturii române ;
 - cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de comunicare ;
 - abordarea flexibilă și tolerantă a opiniilor și argumentelor celorlalți ;
 - cultivarea unei atitudini pozitive față de limba maternă și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală și îmbogățirea orizontului cultural ;
 - dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală.
- *Obiectivele de referință/ competențele specifice* se referă la rezultatele așteptate ale învățării și urmăresc *progresia elevilor în formarea de capacități și achiziționarea de cunoștințe de la un an de studiu la altul.* (Practic, fiecare obiectiv-cadru/ competență generală este descompus/ă în mai multe obiective de referință/competențe specifice ; pentru ilustrări, a se urmări efectiv programa școlară).
- *Exemplele de activități de învățare* propun modalități concrete de organizare a activității în clasă pentru realizarea obiectivelor propuse și pornesc de la experiența concretă a elevului (de exemplu, exerciții de diferite tipuri, discuții, lecturi, jocuri de rol, dezbateri etc.).
- *Conținuturile* sunt mijloace care urmăresc atingerea obiectivelor-cadru/competențelor generale, respectiv a obiectivelor de referință/competențelor specifice. Ele sunt organizate fie tematic (de exemplu, *basmul, povestirea, nuvela, romanul, comedia...* la clasa a X-a etc.), fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale disciplinei (de exemplu, *literatura și celelalte arte* la clasa a IX-a).
- *Sugestiile metodologice* care încheie programa școlară indică profesorilor de limba și literatură română câteva dintre modalitățile concrete de a realiza finalitățile disciplinei și implicit de a asigura învățării o eficiență sporită. Ele puntează :
 - *orientarea studiului către elev*, prin promovarea frecventă a „activităților didactice de tip formativ și performativ, care presupun implicare și interacțiune în rezolvarea unor sarcini de învățare concrete”, dar și prin adecvarea demersurilor didactice la nevoile reale ale elevilor, la nivelul lor de receptare ;
 - *caracterul funcțional, practic, aplicativ al predării-învățării*, prin integrarea corectă și adecvată a achizițiilor lingvistice în exprimarea orală și scrisă a elevilor, precum și a celor literare în orizontul lor moral și afectiv (vezi *supra*) ;
 - *diversificarea metodelor și instrumentelor de evaluare* : prin recomandarea utilizării unei metodologii evaluative diverse (inclusiv a metodelor complementare de evaluare, precum portofoliul, observarea sistematică a comportamentului elevilor,

autoevaluarea, investigația, proiectul, ultimele două adjuvante prețioase și în realizarea altei metode recomandate, studiul de caz), se conștientizează necesitatea implicării elevilor în demersul didactic, deci motivarea și participarea lor la propria formare (vezi capitolul „Evaluarea la ora de limbă și literatură română”).

După cum s-a mai observat, dincolo de aceste „obligativități” structurale existente în programa școlară, intenția care ghidează detalierea lor de către autori este evidentă : corelarea în sfârșit transparentă a finalităților, a obiectivelor și a competențelor formulate *stricto sensu* cu activitățile didactice sugerate (deci acordarea teoriilor educaționale aplicate disciplinei cu practica școlară propriu-zisă a disciplinei). Precum și, într-o altă perspectivă, responsabilizarea principalilor actori implicați în studierea literaturii – profesorii – în privința demersului didactic efectiv. Dincolo de [trans !] structura unitară a programei școlare, actualul curriculum național propune beneficiarilor direcți, în speță profesorilor (și implicit elevilor), o ofertă flexibilă, adaptabilă la realitățile concrete din școli, în principal datorită unor factori ca :

- posibilitatea intervenției profesorului în succesiunea elementelor de conținut (cu sugerarea respectării unor condiții esențiale : coerența tematică și respectarea logicii interne a domeniului disciplinei) ;
- posibilitatea opțiunii acestuia, cu precădere în cazul studierii literaturii la liceu, pentru doar unele dintre textele propuse de autorii programei sau chiar pentru alte texte decât cele din listele de recomandări. Cu o excepție totuși : respectarea numărului minim de texte pe fiecare an de studiu – spre exemplu, la clasa a XI-a se stipulează „studierea a minimum 11 texte de bază (în trunchiul comun) și minimum 13 studii de caz (la profilul umanist, specializarea filologie), 6 studii de caz (în trunchiul comun), respectiv 7 studii de caz (la profilul umanist, specializarea filologie) și o dezbatere”. La fel, în programa de clasa a X-a este stipulată obligativitatea ca cel puțin o jumătate din textele studiate să aparțină autorilor canonici : Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ion Luca Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, George Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, George Călinescu, Eugen Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu) ; tot astfel, programa pentru clasa a IX-a se încheie cu o listă de exemple de texte considerate emblematice pentru fiecare dintre temele studiate, listă desigur deschisă, pe care profesorii o pot completa cu propriile opțiuni ;
- lipsa prescrierii intervalului de timp alocat elementelor de conținut, deci acordarea unei oarecare libertăți profesorului, care poate să le parcurgă într-un ritm adecvat particularităților fiecărei clase de elevi cu care lucrează ;
- posibilitatea modificării, a înlocuirii totale sau parțiale a activităților de învățare, ceea ce permite un demers didactic perfect individualizat, în funcție de personalitatea profesorului și mai ales de specificul fiecăreia dintre clasele sale etc.

2.2.3. Manualul școlar

Manualul școlar rămâne cel mai important instrument de lucru pentru elevi, deși funcționează și ca un liant obiectiv între profesori și elevi. El trebuie să urmeze îndeaproape programa analitică, descriind într-o terminologie adecvată tot ceea ce este

necesar pentru ca beneficiarii imediați ai procesului didactic, elevii, să poată atinge obiectivele pedagogice stabilite prin programa școlară în condițiile definite prin principii pedagogice generale și specifice.

Fiind o carte a elevului, nu a profesorului, având așadar o destinație bine precizată, manualul trebuie să respecte câteva condiții :

- trebuie scris într-o formulare inteligibilă, dar în spiritul științei pe care o abordează, adică respectând rigorile disciplinei științifice;
- „trebuie astfel elaborat încât să poată fi folosit ca instrument de autodidaxie, fiind exclusiv o carte pentru studiul independent ; la limită, manualul trebuie să poată fi folosit de elev pentru a-l înlocui pe profesor – parțial sau total – în procesul propriei formări ; prin urmare, pe parcursul redactării, autorul trebuie să se transpună în situația elevului care încă nu știe ceea ce autorul trebuie să știe foarte bine”¹.

Chiar dacă nu trebuie privit ca un canon de reprodus, manualul rămâne o carte riguroasă din punct de vedere pedagogic ; este absolut necesar ca el să conțină la fiecare temă detaliată :

- a) *Obiectivele pedagogice* urmărite, dar enunțate într-un limbaj accesibil elevului.
- b) *Sarcinile de lucru* (de învățare) conexe acestor obiective.
- c) *Sugestiile și informațiile* utile realizării sarcinilor de învățare, tot într-o formă adecvată înțelegerii (eventual însoțite de ilustrații, mai ales la clasele mici, scheme etc.).
- d) *Sarcinile de lucru suplimentare*, pentru aprofundarea studiului.
- e) *Sursele suplimentare* pentru completarea cunoștințelor (audio, video etc.).
- f) *Exercițiile de autoevaluare*, autoliste etc.

Pedagogii consideră că un manual îndeplinește pentru elevi următoarele funcții² :

Funcții	Cerințe standard pentru elaborarea și evaluarea unui manual modern	Mod de realizare a cerințelor într-un manual modern
1. Transmitere de cunoștințe funcționale prin metode active	• Să cuprindă exerciții de formare a competențelor și de aplicare a lor în situații de viață • Să includă noțiuni simple, grupe sau clase de elemente, relații, structuri, sisteme	• Activități de comparare, de observare, de recunoaștere, de clasificare, de descriere, de stabilire de relații, de identificare, de corelare etc.
2. Formare și dezvoltare de capacități	• Să i se ofere elevului posibilitatea ca în final : să știe, să știe să aplice, să știe să facă, să știe să fie, să știe să devină, dovedind că a dobândit un comportament constructiv	• Activități care orientează elevii spre acțiuni de explorare • Căi și direcții de investigare și cercetare care incită elevii spre activități de descoperire și achiziționare a cunoștințelor • Căi de achiziționare a capacităților

1. Ion Negreț-Dobridor, *op. cit.*, p. 57.

2. După Dumitru Copilu, *Predarea pe bază de obiective curriculare de formare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002, pp. 22-23.

3. Consolidarea achizițiilor	• Să aplice cunoștințele prin exerciții de asimilare în situații diferite de învățare	• Aplicații, exerciții
4. Evaluare	• Să fie de tip formativ • Să conducă la remedierea dificultăților de învățare • Să ajute elevii în a obține randament școlar optim	• Sugestii de evaluare : verificare-măsurare, întrebări-răspunsuri, jocuri didactice, exerciții de aplicare, scheme logice, situații-problemă etc.
5. Integrarea achizițiilor	• Să permită conexiuni între cunoștințe, capacități și comportamente • Să stimuleze tratarea interdisciplinară a temelor abordate în cadrul ariei curriculare • Să încurajeze tratarea transcurriculară a temelor	• Activități practice de corelare, de extrapolare, de transfer • Jocuri didactice • Scheme logice • Benzi desenate • Proiecte școlare
6. Informare	• Mijloc de cunoaștere • Cadru de referință • Sursă de informații relevante : precise, actuale, recente, esențiale, accesibile, valide, suficiente și utile	• Utilizarea manualului • Prezentarea informației : text, grafice, tabele, citate din alte lucrări, ilustrații etc. • Recomandări privind documentarea (din manuale, dicționare, atlase, culegeri, reviste)
7. Educație socială și culturală	• Să dezvolte comportamente și atitudini socio-culturale • Să fie un suport pentru dezvoltarea prin exerciții a unor capacități și comportamente	• Activități practice • Acțiuni în folosul comunității

Nelipsite de importanță sunt și funcțiile pe care manualul ar trebui să le îndeplinească pentru cadrul didactic (vezi bibliografia citată *supra*) :

Funcția	Contribuția manualului
1. Informare științifică generală	• Prezintă și analizează informații prin intermediul textului lecției și al aplicațiilor • Prezintă informații complementare
2. Formare în domeniul didacticii disciplinei (privind structura lecțiilor, tipul de activități)	• Orientează munca profesorului spre activități de înnoire a tehnologiei didactice
3. Sprijin în pregătirea și desfășurarea lecțiilor	• Sugestii și soluții model privind mijloacele de realizare și desfășurare a activităților la lecții • Sarcini didactice care dau profesorului și elevilor libertate de acțiune (de exemplu, prin proiecte)
4. Sprijin în evaluarea achizițiilor elevilor	• Oferte de activități de evaluare formativă

Renunțarea la manualul unic și adoptarea manualelor alternative impune cu atât mai mult cunoașterea acestor funcții de către cadrul didactic. Optând pentru unul dintre manuale, el trebuie de fapt să aleagă pe acela care îndeplinește cel mai bine aceste

funcții. E adevărat însă că prima alegere nu îi aparține lui, ci unui organism consultativ al Ministerului Educației Naționale (MEN), respectiv al Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (MECTS), intitulat Consiliul Național pentru Aprobarea Manualelor (CNAM), care a precizat, încă dinainte de publicarea lor (realizată, în unele cazuri, doar până în anul 2000), niște rigori pe care, cel puțin teoretic, toate manualele alternative ar trebui să le respecte. Cred că cele mai importante criterii de evaluare a manualelor școlare ar trebui să fie cunoscute și de către profesorii de limba și literatura română, ele putând să-i ajute în aprecierea și evaluarea manualelor de profil (deși există, din păcate, tendința de a opta pentru manualul ales de șeful de catedră, eventual de către toți profesorii din școala respectivă); din lista de criterii și subscrieri („factorii”) de evaluare, foarte bine elaborate metodologic, voi enumera numai *criteriile (factorii) de bază și cuantificarea*:

- conformitatea cu programa școlară;
- conținutul;
- nivelul limbajului;
- metoda pedagogică;
- prezentarea și tehnoredactarea;
- ilustrațiile;
- originalitatea;
- calitatea materialelor.

Evident, cel care poate discerne cel mai bine, cel care trebuie, de altfel, să opteze pentru unul dintre manualele alternative rămâne tot cadrul didactic, cel care este familiarizat cu școala respectivă, cu cerințele ei, cu tipul de clasă, eventual cu nivelul de înțelegere și caracteristicile psihocomportamentale ale elevilor săi. Mai ales pentru că el are la dispoziție, în afara manualului alternativ, o serie de materiale „auxiliare”: ghiduri, metodici pentru profesori, caietul elevului, diverse tipuri de reglementări, ghiduri de implementare, culegeri de probleme și exerciții, culegeri de texte suplimentare, dicționare, mijloace didactice etc., avizate de minister. Altfel spus, numeroase suporturi didactice necesare pentru înțelegerea și utilizarea eficientă a manualelor alternative și a programei școlare – suporturi care, desigur, trebuie să completeze bibliografia de specialitate.

În cazul profesorilor care predau limba și literatura română la ciclul gimnazial, efortul de adecvare a conținutului manualelor școlare la nivelul real al colectivelor cu care lucrează este sporit de cauze obiective: în ciuda faptului că programele de limba și literatura română s-au revizuit în ultimii ani în mod vizibil, nu s-au modificat încă și manualele școlare ale disciplinei. Așa încât ei au de optat fie pentru manualele școlare vechi, elaborate în jurul anului 1995 și avizate de CNAM (dintre care mai frecvent utilizate sunt cele publicate la editurile ALL, Corint și Humanitas), fie pentru manualele școlare apărute recent, adaptate noilor programe, dar încă neaprobat (precum cele coordonate de Florentina Sămihăian și apărute în 2011 la Editura Art).

2.2.4. Metodicile/Didacticile

Abia acestea sunt destinate profesorilor – de aceea sunt și considerate adevărate „manuale ale profesorilor”. Reprezintă în fond niște didactici de specialitate și sunt de un real folos profesorilor, mai ales celor debutanți, în activitățile la clasă. În viziunea specialiștilor, ele ar trebui să conțină :

- *modulul pedagogic* al disciplinei ;
- *considerațiile teoretico-pedagogice privind specificul* disciplinei ;
- *finalitățile și obiectivele* ei ;
- *standardele de performanță* pe ani de studiu, semestre, capitole (unități de conținut) ;
- *proiectele didactice model* pentru activitățile didactice esențiale ;
- *recomandările bibliografice* pentru aprofundarea pedagogică și de specialitate.

Pe lista celor mai cunoscute dintre volumele de didactică a limbii și a literaturii române (pentru gimnaziu și liceu) apărute în ultimele două decenii ar trebui să se regăsească următoarele titluri : Vistian Goia, I. Drăgotoiu, *Metodica studierii limbii și literaturii române*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995 ; Constantin Parfene, *Literatura în școală*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1997 ; Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999 ; Nicolae Eftenie, *Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2001 ; Vistian Goia, *Didactica limbii și a literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002 ; Mihaela Secieru, *Didactica limbii române*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 2003 ; Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2004 ; Florentina Sâmhăian, *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art, București, 2014.

Proiectarea didactică la limba și literatura română

3.1. Introducere

Proiectarea didactică – o condiție absolut necesară unei activități didactice optime – presupune, de facto, *activitatea complexă de anticipare (prefigurare, prognozare) a modului de desfășurare a procesului instructiv-educativ-evaluativ și, mai ales, a componentelor sale*. Și mai concret: „proiectarea activității didactice este, deci, un demers de anticipare a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și mijloacelor de învățare, a instrumentelor de evaluare și a relațiilor care se stabilesc între toate aceste elemente în contextul unei modalități specifice de organizare a activității didactice (lecție, excursie didactică etc.)”¹.

M. Ionescu și I. Radu, în *Didactica modernă*, disting între sensul *tradițional* al termenului *proiectare*, prin care se înțelege „împărțirea timpului, evaluarea materiei sub forma planului calendaristic, sistemului de lecții, planului tematic, proiectului de lecții” (în acest sens, *proiectare* însemnând mai curând *planificare*), și sensul *modern* al cuvântului, sinonim cu sintagma *design instrucțional*, înțeles ca act de „anticipare, prefigurare a demersului didactic, în termeni care să-l facă traducibil în practică”². Designul instrucțional ar presupune:

- a defini obiectivele formării la unul sau mai multe niveluri;
- a sugera teme de activitate susceptibile de a provoca învățarea în sensul dorit;
- a oferi posibilitatea alegerii metodelor și mijloacelor de predare-învățare;
- a propune instrumente de evaluare a predării și învățării;
- a determina condițiile prealabile ale unei activități eficiente.

Efectele scontate de designul instrucțional, ce pune în centru finalitățile instruirii, ar fi următoarele:

- pertinentță, eficiență, clarviziune, rigurozitate a activității didactice;
- declanșarea și susținerea evoluției dinamice a concepției pedagogice a cadrelor didactice cu privire la instruire și educație;

1. Mariana Momanu, „Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice”, în Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradele didactice*, ediția a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2009, p. 483.
2. M. Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 228.

- activizarea relațiilor interpersonale între actorii câmpului educațional;
- modernizarea dimensiunii materiale a procesului de învățământ¹.

Calitatea proiectării curriculare depinde, din punctul de vedere al pedagogilor, de două mari principii:

1. Prioritatea *obiectivelor* în calitate de finalități microstructurale ce reflectă forța directivă a *idealului* (personalitatea autonomă și creativă) și a *scopurilor educative*.
2. Importanța asigurării corelațiilor pedagogice între *obiective*, *conținut*, *metode*, *evaluare*.

Contribuția esențială la creșterea eficientizării actului didactic a fost adusă de praxiologie (teoria acțiunii umane eficiente), impusă de T. Kotarbinski încă din cartea apărută în 1955, *Tratat despre lucrul bine făcut*. Apreciind că „un lucru bine făcut” este rezultatul „unui proiect bine gândit”, autorul formula patru întrebări-cheie pe care ar trebui să și le pună orice întreprinzător eficient:

- *Ce voi face ?*
- *Cu ce voi face ?*
- *Cum voi face ?*
- *Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut ?*

Astăzi, specialiștii în științele educației recomandă celor care se află în etapa de proiectare a activității didactice următoarele interogații orientative:

*Întrebările la care răspund proiectarea, realizarea,
evaluarea și reglarea instruirii și autoinstruirii*

Acțiunea pedagogică	Întrebările la care răspunde	Demersurile care trebuie realizate de către profesor
	Ce se urmărește ?	Formularea obiectivelor operaționale ale activității didactice
	În ce condiții : unde, când, în cât timp ?	Analiza caracteristicilor mediului educațional, a restricțiilor existente și stabilirea timpului de instruire
Proiectare	În ce condiții : cu cine, pentru cine ?	Analiza resurselor psihologice ale elevilor : nivelul motivațional, nivelul potențialului intelectual, al capacităților lor etc.
	Cu ce se vor realiza cele propuse ?	Analiza resurselor materiale existente și stabilirea resurselor ce pot fi confecționate de profesor
	Cum se va proceda ?	Elaborarea strategiei de instruire și autoinstruire, centrate pe obiectivele operaționale și pe conținuturi
	Cum se va ști că s-au realizat cele propuse ?	Conceperea de probe de evaluare centrate pe obiectivele operaționale
	Cum s-a procedat ?	Realizarea unei retrospective critice și autocritice a modului de derulare a activității instructiv-educative și realizarea analizei metodice a secvențelor de instruire

1. Venera Mihaela Cojocariu, *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 2002, p. 100.

	Ce rezultate s-au obținut?	Administrarea probelor de evaluare proiectate, analizarea răspunsurilor și a rezultatelor și stabilirea măsurii în care au fost atinse obiectivele
	Ce trebuie făcut în continuare?	Imaginarea și elaborarea unor strategii de instruire ameliorative (eventual a unor programe de recuperare, de dezvoltare etc.)

(Cf. Miron Ionescu, „De la paradigma comeniană la didactica modernă”, în Miron Ionescu, Mușata Bocoș coord., *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, pp. 322-323)

3.2. Etapele proiectării. De la stabilirea finalităților/obiectivelor operaționale la stabilirea strategiilor evaluative

Pentru o proiectare corectă a demersului didactic specific, profesorul de limba și literatura română trebuie să țină cont nu numai de realitățile concrete care i-l configurează, ci și de *etapele proiectării*, așa cum apar ele conturate în studiile unor pedagogi recunoscuți.

Prima etapă cuprinde un ansamblu de operații de stabilire, formulare și dimensionare a *finalităților* (ceea ce ar presupune: la nivel de macrosistem – elaborarea *idealurilor* și a *scopurilor*; la nivel de microsistem – elaborarea *obiectivelor operaționale* ce vizează acele schimbări care urmează să se producă pe parcursul unei lecții în comportamentul elevilor). Dacă elaborarea idealului și scopurilor educaționale este o componentă a proiectării globale, elaborarea obiectivelor operaționale (acele obiective concrete, comportamentale sau microobiective pe care le vizează, de fapt, procesul de instruire) trece în sarcina profesorilor. Din perspectiva acestora din urmă, *prima etapă a proiectării* presupune așadar fixarea/formularea obiectivelor operaționale

Orice cursant care a parcurs cu atenție conținuturile tematice ale disciplinei pedagogie știe că, în funcție de domeniul comportamental vizat, există trei categorii de obiective:

- *cognitive* – care presupun asimilarea de cunoștințe, formarea de deprinderi și capacități intelectuale;
- *afective* – care vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor;
- *psihomotorii* – care presupun elaborarea condițiilor motrice, a operațiilor manuale.

Sau că a operaționaliza un obiectiv înseamnă a-l transforma din unul general/intermediar în unul concret, observabil, ținând cont de următoarele cerințe:

- obiectivul nu trebuie să descrie activitatea educatorului, ci schimbarea care se așteaptă să se producă la cel educat;
- obiectivul se formulează în termeni comportamentali expliți, prin utilizarea unor verbe de acțiune ca: *a identifica, a defini, a enumera, a efectua, a executa, a compara, a analiza*, de obicei la conjunctiv (căci ele „au calitatea de a comunica, mai sigur, natura performanțelor dorite” – Gagné);
- obiectivul trebuie să vizeze o operație singulară, pentru a facilita măsurarea și evaluarea;

- obiectivul să fie elaborat în cât mai puține cuvinte, pentru a ușura referirea la conținutul său specific ;
- obiectivele să fie integrabile și derivabile logic, pentru a fi asociate construcției logice a conținutului informațional și a situațiilor instructive¹.

Reamintesc, apoi, faptul că procedura cel mai des utilizată pentru operaționalizarea obiectivelor îi aparține pedagogului american R.F. Mager. Aceasta include trei componente :

1. Descrierea comportamentului final al elevului, în termeni de achiziții măsurabile, observabile (prin apelul la verbe de acțiune, la conjunctiv).
2. Determinarea (enunțarea) condițiilor în care se va realiza comportamentul (precizarea condițiilor materiale și/sau psihologice sub care elevii vor demonstra că au ajuns la schimbarea preconizată).
3. Stabilirea criteriului performanței acceptabile (criteriul reușitei)².

Iată câteva exemple de obiective operaționale specifice limbii și literaturii române, care ar respecta procedura teoretizată de R.F. Mager :

- „La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili să compare basmul cu povestirea, pornind de la asemănările și deosebirile dintre cele două specii” ;
- „La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili să identifice sensul concret al sintagmei..., pornind de la textul dat” ;
- „La sfârșitul activității, elevii vor fi capabili să identifice propozițiile subordonate subiective dintr-un text, pe baza cunoștințelor însușite” etc.

Un alt procedeu de operaționalizare a obiectivelor îi aparține pedagogului belgian G. De Landsheere, după care există cinci parametri constitutivi :

1. *Cine* va produce comportamentul dorit.
2. *Care este comportamentul* observabil (de) achiziționat.
3. *Care este produsul* (performanța).
4. *În ce condiții* va avea loc comportamentul.
5. *Care sunt criteriile* reușitei³.

Iată două exemple de aplicație a teoriei lui G. De Landsheere :

- în domeniul literaturii : „La sfârșitul activității, elevii (1) vor fi capabili să definească (2) basmul/romanul subiectiv (3) pornind de la exemplul dat (4) corect/ expresiv (5)” ;
- în domeniul limbii : „La sfârșitul activității, elevii (1) vor fi capabili să identifice (2) verbele nepredicative (3) din textul dat (4). Obiectivul va fi considerat atins dacă vor fi identificate 7 din cele 8 verbe nepredicative din textul respectiv (5)”.

1. L. Vlăsceanu, „Proiectarea pedagogică”, în *Curs de pedagogie*, TUB, București, 1988, pp. 256-257.
 2. Cf. Mariana Momanu, *op. cit.*, pp. 488-489.
 3. Vezi V. de Landsheere, G. de Landsheere, *Definirea obiectivelor lecției*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

Atrag atenția asupra următoarelor recomandări ale pedagogilor :

- nu se pot operaționaliza mai multe obiective ale domeniului afectiv !
- nu sunt operaționale verbe precum : a cunoaște, a (re)simți, a înțelege, a iubi, a critica etc. (pentru că nu pot fi exprimate în termeni operaționali comportamente complexe ale elevilor) !

A doua etapă a proiectării trebuie să asigure stabilirea și analiza *resurselor* necesare, precum și valorificarea lor în procesul de învățământ. Este vorba, desigur, despre :

1. *resursele umane* (profesorul trebuie să țină cont de numărul și structura elevilor și cadrelor didactice, măsurile de formare inițială și continuă a celor din urmă etc.) ;
2. *resursele de conținut didactic* (profesorul trebuie să selecteze corect conținuturile din documentele școlare de care are nevoie : planul de învățământ, ordinul/ordinea ministrului de învățământ privind calendarul anului școlar în curs, eventualele recomandări privitoare la săptămâna *Școala altfel*, programa disciplinei Limba și literatura română etc.) ;
3. *resursele materiale* (profesorul trebuie să aibă în vedere ce resurse financiare și, implicit, ce materiale și mijloace didactice îi pun la dispoziție școala, respectiv clasa la care predă ș.a.) ;
4. *resursele spațiale* (mai ales în cazul în care își propune să utilizeze strategii didactice interactive, profesorul trebuie să țină cont de mărimea și dotarea sălii de clasă/cabinetului de limbă și literatură română/a bibliotecii școlii etc.) ;
5. *resursele temporale* (profesorul trebuie să își proiecteze demersul didactic în funcție de timpul disponibil pentru activitatea respectivă : 30, 45 sau 50 de minute).

A treia etapă a proiectării presupune conturarea *strategiilor didactice* optime, deci a *metodelor și mijloacelor didactice*, a *formelor de organizare a activității*. Problema esențială rămâne *selectarea* corespunzătoare și *combinarea* adecvată a celor trei componente – a celor 2 M și 1 F.

Reamintesc opinia pedagogului L. Vlăsceanu¹ în privința criteriilor ce stau la baza strategiilor didactice :

- *Forma de organizare a activității* :
 - , individuală ;
 - microgrupală ;
 - frontală.
- *Modul de organizare a conținutului învățării* :
 - fragmentat ;
 - integrat ;
 - global.
- *Modul de prezentare a conținutului învățării* :
 - expozitiv ;
 - problematizat ;
 - euristic.

1. L. Vlăsceanu, *op. cit.*, p. 260.

- *Modul de intervenție a educatorului în timpul lecției :*
 - permanent ;
 - episodic ;
 - alternativ.
- *Modul de programare a sarcinilor aplicative sau de consolidare :*
 - imediat ;
 - seriat ;
 - amânat.

Există și alte criterii ce permit diversificarea strategiilor : *dirijarea învățării, tipul învățării, traseul logic, mijloacele de învățare folosite, tipul lecției.*

Astfel, la tema *Cele dintâi lecturi* de Mircea Eliade (clasa a V-a), strategia se poate stabili după următorul traseu :

- forma de organizare a activității : combinată (frontală, pe grupe și individuală) ;
- modul de organizare a conținutului învățării : pe fragmente ;
- modul de prezentare a conținutului învățării : expozitiv, euristic ;
- modul de intervenție a educatorului în timpul lecției : alternativ ;
- modul de programare a sarcinilor aplicative sau de consolidare : imediat ;
- tipul învățării : prin descoperire ;
- mijloacele utilizate : clasice și audiovizuale etc.

La tema *Povestirea* (clasa a X-a), strategia poate urmări un traseu asemenea celui de mai jos :

- forma de organizare a activității : combinată (frontală, pe grupe) ;
- modul de organizare a conținuturilor învățării : pe fragmente ;
- modul de prezentare a conținutului învățării : euristic și problematizat ;
- modul de intervenție a educatorului în timpul lecției : alternativ ;
- modul de programare a sarcinilor aplicative și de consolidare : imediat ;
- tipul învățării : prin descoperire ;
- mijloace utilizate : clasice și moderne.

Ultima etapă a proiectării urmărește precizarea strategiilor de evaluare (răspunsuri la interogații de tipul : *Ce și cu ce evaluăm ? Care sunt rezultatele evaluării și efectele acestora ?*), pas ce are o strânsă legătură cu cei anteriori : „Atât timp cât evaluarea pornește de la obiective operaționale bine formulate și urmărește ameliorarea procesului instructiv-educativ, ea este corectă, validă și benefică”¹.

Reamintesc câteva dintre observațiile pe care le-am făcut, implicit sau explicit, în argumentul lucrării *Didactica literaturii române* (Editura Polirom, Iași, 2008) :

- nu există strategii bune și rele, ci doar strategii ce produc rezultate favorabile sau nu ;
- nu există „rețete pedagogice”, nici strategii universal valabile ;
- strategia depinde de o serie de factori „de schimbare”, perturbatori (nivelul clasei, particularitățile psihologice ale elevilor, oboseala sau stresul profesorului,

1. Venera Mihaela Cojocariu, *op. cit.*, p. III.

personalitatea lui etc.); se cuvine așadar (re)modelarea frecventă a parcursurilor didactice individuale;

- este indicată complementaritatea în utilizarea strategiilor didactice; accentul trebuie însă întotdeauna pus pe formele care promovează *activizarea și cooperarea* elevilor, *parteneriatul didactic* ș.c.l., adică pe *strategiile didactice interactive*.

3.3. Nivelurile proiectării

După cum se știe, există:

- o *proiectare globală*, la nivel de macrosistem, care acoperă perioada unor transformări de sistem (vezi proiectarea reformelor școlare), realizabile pe niveluri, trepte, discipline de învățământ (vezi proiectarea planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare);
- o *proiectare eșalonată*, la nivel de microsistem, care acoperă perioada unui an/semestru școlar, identificabilă la nivelul structurii programelor școlare – premisa planificării activităților concrete, realizabile de către fiecare cadru didactic – anual, semestrial, săptămânal, zilnic. Ea se poate realiza în următoarele forme:
 - proiectarea anuală;
 - proiectarea semestrială;
 - proiectarea unităților de învățare (a sistemului de lecții);
 - proiectarea lecției.

3.3.1. Proiectarea anuală

Oferă perspectiva întregului în demersul didactic desfășurat pe parcursul unui an școlar. În elaborarea planificării anuale, este recomandată parcurgerea următoarelor etape:

1. Realizarea asocierilor dintre obiectivele de referință și conținuturi.
2. Împărțirea în unități de învățare.
3. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităților de învățare.
4. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu obiectivele de referință și conținuturile vizate.

Planificările pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricăție (vezi bibliografia psihopedagogică menționată *infra*):

Școala
 Disciplina
 Profesor
 Clasa
 Nr. de ore săptămânal
 Tip de curriculum
 Anul

Planificarea anuală

Unitatea de învățământ	Obiective de referință	Conținuturi	Număr de ore alocate	Săptămâna	Observații

În acest tabel :

- *Unitățile de învățare* se indică prin titluri (teme) stabilite de către profesor.
- *Obiectivele de referință* se trec cu numerele lor din programa școlară.
- *Conținuturile* selectate sunt cele extrase din lista de conținuturi ale programei.
- *Numărul de ore alocate* se stabilește de către profesor, în funcție de experiența acestuia și de nivelul de achiziții ale elevilor clasei.

Eventualele modificări determinate de aplicarea efectivă la clasă pot fi consemnate în rubrica *Observații*.

O planificare anuală corect întocmită trebuie, desigur, să acopere integral programa școlară la nivelul de obiective de referință și conținuturi.

3.3.2. Proiectarea semestrială

Realizează o eșalonare sau o detaliere a proiectării anuale, urmărind punerea în valoare a corelațiilor dintre finalități, conținuturi, resurse și strategii didactice. Opțiunea pentru acest tip de proiectare este preferabilă primului, în primul rând pentru că reduce cantitativ munca profesorului (care nu mai elaborează și o proiectare anuală, mai succintă, ci doar două proiectări semestriale, mai detaliate).

3.3.3. Proiectarea sistemului de lecții (a unităților de învățare)

Este realizabilă doar de către o parte a profesorilor, fie pentru a avea repere suplimentare între proiectarea semestrială și proiectarea fiecărei lecții în parte, fie pentru a-și proiecta ulterior fiecare lecție mai sintetic.

După cum se observă din planificarea anuală, elementul ei generator este *unitatea de învățare*. Prin urmare, proiectarea la nivelul unității de învățare apare ca o etapă fundamentală a organizării demersului didactic. Proiectul unei unități de învățare poate fi întocmit pornind de la următoarea rubricație :

Școala
 Disciplina
 Profesor
 Clasa
 Nr. de ore săptămânal
 Anul

Proiectul unității de învățare

Unitatea de învățare.....

Nr. de ore alocate

Nr. crt.	Conținuturi (detalii)	Obiective de referință	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

Pentru acest tabel :

- În rubrica *Conținuturi* vor apărea inclusiv detalieri de conținut necesare în explicarea anumitor parcursuri.
- În rubrica *Obiective de referință* se vor trece numerele obiectivelor de referință din programa școlară.
- În rubrica *Activități de învățare* se vor consemna activitățile didactice efective, care pot fi cele din programa școlară sau altele, pe care profesorul le consideră adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse.
- În rubrica *Resurse* se vor nota specificările de timp, de loc, forme de organizare a clasei, material didactic etc.
- În rubrica *Evaluare* se vor menționa instrumentele sau modalitățile de evaluare aplicate la clasă.

Totodată, fiecare unitate de învățare se încheie cu o *evaluare sumativă*.Pentru exemple concrete, a se vedea *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română, învățământ primar și gimnazial*, Editura Aramis, București, 2002.**3.3.4. Proiectarea lecției**

Reprezintă cea mai detaliată și concretă acțiune prin care se realizează anticiparea și prefigurarea procesului de învățământ. Rezultatul ei este numit diferit : proiect de lecție, proiect didactic, proiect de tehnologie didactică, proiect pedagogic de lecție.

A. Structura proiectului de lecție. Perspectiva pedagogicăIndiferent de denumire, proiectul de lecție presupune o *structură* binară/terțiară.1. Prima parte a proiectului de lecție, cea *introdactivă/de identificare*, cuprinde parametrii ce conferă specificitate lecției respective în raport cu alte lecții/clase/profesori :

- data ;
- clasa ;
- disciplina de învățământ ;
- tema (subiectul) lecției ;
- tipul lecției ;
- obiectivele operaționale : cognitive, afective, psihomotorii ;
- strategiile didactice ;
- modalități de evaluare ;

- (eventual) resursele bibliografice : documentele oficiale, de specialitate, psihopedagogice ;
 - resursele temporale și spațiale, cele umane etc.
2. A doua parte a proiectului de lecție (*desfășurarea propriu-zisă/construcția/scenariul didactic*) ordonează, de obicei tabelar, variabilele lecției. Redau mai jos câteva modele propuse de specialiști :
- C. Cucos, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 126 :

Momentele lecției	Conținutul cu tipurile corespunzătoare	Activitatea profesorilor (metode, procedee)	Mijloace de învățare	Activitatea elevilor

- L. Vlăsceanu, „Proiectarea pedagogică”, în *Curs de pedagogie*, TUB, București, p. 265 :

Eșalonarea în timp a situațiilor instructive	Obiective operaționale	Unitățile de conținut	Strategiile didactice	Instrumente de evaluare a rezultatelor

- M. Momanu, „Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice”, în Constantin Cucos (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradele didactice*, Ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 2009, p. 492 :

Secvențele lecției	Obiective operaționale	Conținutul lecției	Strategii didactice	Evaluarea rezultatelor

- C. Postelnicu, *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramis, București, 2002, p. 325 :

Etapile lecției cu timpul corespunzător	Conținutul structurat	Activitatea profesorului (acțiuni, metode, procedee)	Activitatea elevilor (acțiuni, metode, tehnici de învățare)	Instrumente de evaluare	Observații

- M. Ionescu, M. Bocos (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, p. 328 :

Conținutul instruirii	Activitatea desfășurată de profesor	Activitatea desfășurată de elev	Obiective operaționale

B. Proiectarea lecției de limbă și literatură română. Modelul clasicizat

Exemplele selectate mai sus presupun structurarea tradițională a lecției. În ciuda rezervelor (altminteri îndreptățite) ale unor didacticieni renumiți precum Alina Pamfil sau Florentina Sâmihăian, care punctează varii inconveniente¹ ale acestui tip de abordare, modelul tradițional al proiectului didactic pare încă preferatul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Cu toate acestea, chiar și în activitățile demonstrative la care mă refeream mai sus, încă se mai pot observa confuzii destul de grave între etapele lecției și strategiile didactice utilizabile în fiecare dintre ele. Din acest motiv, o sistematizare a lor mi se pare absolut necesară, chiar dacă subliniez necesitatea cunoașterii și înțelegerii lor doar ca *repere* ale organizării scenariului didactic, și nu ca secvențe obligatorii ale acestuia.

Este cunoscut faptul că sistematizarea etapelor lecției tradiționale trebuie să țină cont de punctul de vedere al lui R. Gagné, introdus la noi odată cu apariția lucrării *Condițiile învățării* (Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979), și reluat în cartea *Principii de design al instruirii* (Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979). În acestea, autorul francez propune o structură a lecției care să depindă de anumite funcții ale „evenimentelor instrucționale” :

1. Captarea și păstrarea atenției.
2. Informarea elevilor cu privire la obiectivele urmărite.
3. Stimularea reactualizării elementelor și capacităților învățate anterior.
4. Prezentarea materialului stimul.
5. Asigurarea „dirijării învățării”.
6. Obținerea performanței.
7. Asigurarea conexiunii inverse.
8. Evaluarea performanțelor.
9. Asigurarea/intensificarea procesului de retenție și transfer.

Momentele detaliate ale lecției de limbă și literatură română ar fi, așadar, următoarele :

1. Captarea atenției

Își relevă importanța din însăși denumirea sa, în măsura în care atenția este unul dintre factorii psihologici de susținere a efortului voluntar în învățare, de inițiere a unei motivații adecvate, prin care elevul poate depăși mai ușor eventualele dificultăți apărute pe parcursul lecției.

„Priceperea de a capta atenția ține de arta profesorului”, apreciază just I. Nicola. Într-adevăr, cadrul didactic are la dispoziție o multitudine de procedee folosite în acest sens, succesul depinzând doar de modalitatea selectării celui mai potrivit dintre ele, ținând cont de diverși factori – de la personalitatea elevilor la tipul lecției respective. Pedagogii sugerează :

- gama mesajelor ectosemantice folosite ;
- varietatea stimulilor ;

1. Modelul tradițional ar fi „tributar unei viziuni fragmentare” (Florentina Sâmihăian), ar complica prea mult activitatea de proiectare etc.

- *utilizarea comunicării nonverbale*;
- *folosirea de mijloace interesante* (mai ales a celor tehnice – audiții de piese celebre, ce pot fi puse în relație cu anumite texte sau teme literare, scurte vizionări de fragmente ale unor ecranizări ale operelor literare, secvențe de discurs publicistic etc.);
- *introducerea elementelor de noutate și surpriză*;
- *sublinierea importanței temei de discutat pentru individ/comunitatea umană* (spre exemplu, semnificația iubirii, a obsesiei thanatice ș.a., ca niște constante general umane);
- *citarea dintr-o lucrare celebră despre tema/subiectul de discutat* (spre exemplu, înainte de începerea studierii unității *Genul liric*, se poate capta atenția elevilor prin utilizarea celebrei definiții din *Universul poeziei*, de G. Călinescu: „Poezia, domnule, își are universul ei, așa cum un continent își are fauna și flora lui... Nu toate lucrurile din natură intră în universul poeziei, ci numai acelea care pot constitui niște hieroglife, niște embrioane de poem, datorate imaginației poeziei”);
- *prezentarea unui caz real din domeniul abordat* (spre exemplu, date privind realitatea mediului carceral comunist, la clasa a IX-a; rezultatele unei anchete privind starea criticii actuale, la clasa a XI-a etc.);
- *prezentarea de situații-problemă* etc.

S-ar putea adăuga:

- *realizarea de conexiuni între literatură (faptele literare) și fapte din viața elevilor/profesorilor*;
- *un calambur sau o glumă reușită, chiar unele elemente de anecdotică literară bine plasate*;
- *prezentarea unor informații mai puțin cunoscute despre autorul respectiv* (spre exemplu, înainte de studierea *Biografiei* lui Blaga, câteva detalii despre opțiunea lui inițială pentru muțenie; înainte de abordarea romanului subiectiv *Întâmplări din irealitatea imediată*, de M. Blecher, informații despre drama reală a autorului etc.).

Toate procedeele de mai sus pot constitui factori importanți în stimularea și potențarea interesului elevilor pentru lecție.

Să nu uităm însă că acest eveniment instrucțional nu trebuie redus la un moment din debutul lecției, căci atenția elevilor nu trebuie doar captată pentru lecția respectivă, ci și menținută de-a lungul ei prin mijloace didactice referitoare la conținutul și calitatea comunicării, tehnologia folosită, tipurile de organizare a activității elevilor – evident, nu și prin mijloace disciplinare, din păcate încă promovate pe scară largă în învățământul secundar.

2. Enunțarea temei/subiectului lecției și a obiectivelor operaționale

Are rolul de „semnal” de declanșare a procesului de focalizare a atenției elevilor, stimulată deja în momentul anterior. Servește în fapt conștientizării elevilor în privința a ceea ce se va învăța/consolida/evalua, respectiv în privința importanței studierii, utilității, impactului temei în dezvoltarea lor ulterioară („Astăzi vom studia...”; „Va trebui ca la sfârșitul orei să știți...”).

Este practic momentul în care elevii află care sunt și la ce folosesc conținuturile anunțate; se impune prezentarea lor într-o formă cât mai accesibilă și, în măsura

posibilităților, pragmatică, deci indicarea cât mai clară a avantajelor imediate și concrete ale parcurgerii activității respective („Scopul însușirii acestor noțiuni/concepte/idei este...”).

3. (Re)Actualizarea conținuturilor învățate anterior (a ideilor-ancoră)

Indiferent dacă este vorba despre cunoștințe, priceperi, deprinderi, atitudini, valori sau comportamente, un conținut tematic nou sau același conținut ca în lecția precedentă, dacă luăm ca punct de reper o lecție de predare – învățare, verificare și sistematizare – ori una de evaluare, ea se fundamentează pe achizițiile anterioare ale elevilor.

Reactualizarea se referă cu predilecție la acele elemente teoretice și capacități intelectuale indispensabile pentru înțelegerea celor ce se vor transmite în lecția respectivă, presupunând, în fond, o mică repetare, recapitulare și sistematizare a unor aspecte importante din unități tematice studiate într-un moment anterior; prin procesul respectiv se asigură, în plus, o serie de elemente tip conexiune inversă, necesare în procesul evaluării formative.

În didactica tradițională a disciplinei, etapa consta, de regulă, în verificarea nu atât cantitativă, cât calitativă a *temei pentru acasă*. În locul metodologiei clasice (conversație catehetică/lectură a temei, prin sondaj, eventual notarea ei), recomand ca în momentul de (re)actualizare a conținuturilor anterioare să se utilizeze metode noi, interactive, precum: scaunul autorului, *RAI*, explozia stelară (starburst) etc.

4. Prezentarea noului conținut, a sarcinilor de învățare și eventual a condițiilor de realizare (materiale necesare, metoda/tehnica/procedeul de lucru, timpul necesar îndeplinirii sarcinilor de lucru)

Transmiterea noului conținut se realizează prin combinarea celor trei tipuri de modalități¹:

- *acțională* (prin intermediul acțiunii);
- *iconică* (prin intermediul imaginii);
- *simbolică* (prin intermediul limbajului și al altor semne convenționale).

Această combinație (succesivă sau alternativă) trebuie să țină seama, la rândul ei, de conținutul celor transmise, de experiența cadrului didactic și de nivelul de pregătire și de dezvoltare psihologică a elevilor etc.

5. Dirijarea învățării propriu-zise

Este atât de strâns legat de momentul anterior, încât, practic, nici nu poate fi prea clar delimitat de acesta. După conceperea situației de învățare optime, profesorul trebuie să găsească cele mai potrivite modalități de intervenție pe parcursul procesului de asimilare a noilor conținuturi. Acestea pot fi *directe* sau *indirecte*, *categorice* sau *sugestive*, *continue* sau *intermitente* (vezi bibliografia psihopedagogică esențială), dar, indiferent în ce categorie s-ar încadra, scopul lor este același: de a-l menține pe elev pe traseul dorit (R. Gagné) de către un profesor – partener și ghid atent în activitatea de învățare.

1. Evidențiate ca atare de J.S. Bruner, în *Pentru o teorie a instruirii* (Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970, pp. 21-22).

Și în acest moment, esențială este găsirea celor mai potrivite strategii care să conducă treptat elevii în învățarea efectivă (și autonomă!), ca și unitatea dintre finalități, conținuturi și arsenalul de mijloace, metode și forme de organizare. Din experiența numeroaselor inspecții speciale pentru obținerea gradului didactic I în învățământ, la care am asistat în ultimii ani, am putut constata că cele mai multe probleme metodologice observate decurg din nerespectarea acestei obligativități; nu o dată, din dorința de a epata la o astfel de activitate demonstrativă, chiar și cadrele didactice greșesc, apelând pentru prima dată la metode și mijloace de dată recentă sau necorelând strategiile didactice cu finalitățile și conținuturile învățării. Altminteri, cele mai frumoase activități de învățare la care am participat, în calitate de observator, au îmbinat armonios strategiile interactive cu strategiile didactice verificate, tradiționale, așa zicând canonice.

În această etapă a lecției, recomand, prin urmare, prudența în utilizarea unor metode de ultimă generație (în special dacă nivelul clasei nu este unul performant sau dacă unitatea/conținutul de învățare nu este unul foarte ofertant) și *complementaritatea dintre strategiile didactice noi și cele tradiționale*, dar încă eficiente și prin urmare actuale. Spre exemplu :

Pentru lecția de literatură :

- a) Metode și procedee : *lectura expresivă; conversația euristică; problematizarea; brainstormingul; explozia stelară; Frisco.*
- b) Forme de organizare a activității elevilor : *activitate frontală în alternanță cu activitate individuală și/sau pe grupe.*
- c) Mijloace didactice : *manualul, diferite volume de versuri/proză/texte dramatice, fișele de lectură ale elevilor, organizatori grafici, mijloacele audio-video.*

Pentru lecția de limbă :

- d) Metode și procedee : *lectura expresivă; conversația euristică; analiza lingvistică; exercițiile diverse; metoda lucrului cu fișele; învățarea prin descoperire; metoda învățării în grupuri mici.*
- e) Forme de organizare a activității elevilor : *activitate frontală în alternanță cu activitate individuală și/sau pe grupe.*
- f) Mijloace didactice : *manualul, fișele de lucru, diferiți organizatori grafici.*

6. Evaluarea formativă a progresului realizat/Obținerea performanțelor

Este momentul lecției în care elevul demonstrează că a ajuns la performanța urmărită de profesor, convingându-l pe acesta, dar și convingându-se el însuși că a dobândit obiectivele formulate și comunicate în prealabil.

De regulă, se realizează prin rezolvarea unor *sarcini de muncă* (individuale, pe grupuri, frontale) ce presupun în general apelul la una sau mai multe dintre următoarele metode : *exercițiile diverse, observația, conversația euristică, lucrul cu manualul sau cu fișele*. Rezultate bune și foarte bune se înregistrează și în cazul în care se utilizează metode precum *RAI, Frisco, eseul de 5 minute, posterul, colajul, tehnica 3-2-1* etc.

7. Asigurarea feedbackului (a conexiunii inverse)

Chiar dacă pedagogii o înscriu de regulă în continuarea evenimentului anterior, urmărind nu doar corectitudinea performanței obținute, ci și întărirea ei, prin confirmarea/infirmarea de către profesor, ținem să accentuăm faptul că asigurarea conexiunii inverse nu e un eveniment al lecției statuat definitiv în acest moment din lecție, ci, mai degrabă, un proces ce trebuie asigurat *pe tot parcursul procesului instructiv-educativ*.

Interpretarea rezultatelor învățării se asociază cu :

- *o întărire pozitivă* – prin consemnarea corectitudinii rezultatelor, prin aprecieri verbale („Bine!”, „Excelent!” etc.);
- *o întărire negativă* – prin corectarea și ameliorarea rezultatelor incorecte sau incomplete.

Strategiile cel mai des întâlnite prin care se asigură conexiunea inversă sunt : *confirmarea/infirmarea* ; *aprecierile verbale/amendarea unor soluții* ; *răspunsuri ale elevilor în cazul învățării prin descoperire, problematizării, conversației, rezolvării de probleme* ; *verificarea orală* ; aplicarea unor *probe de evaluare* urmată de analiza rezultatelor și stabilirea măsurilor ce se impun.

8. Evaluarea performanțelor

„În cazul în care conexiunea inversă oferă posibilitatea consemnării rezultatelor, evaluarea presupune măsurarea cât mai riguroasă a acestor rezultate și aprecierea lor prin note”.¹ Dacă nu există repere suficiente pentru evaluarea prin *calificative* sau *note*, se recomandă măcar *aprecieri globale*, indicații asupra eforturilor și rezultatelor obținute de elevi (prin raportarea la obiectivele operaționale stabilite în prealabil).

9. Asigurarea/intensificarea retenției și a transferului

Este etapa în care se urmărește fixarea celor învățate (retenția) și aplicarea lor în condiții noi, „mutarea conținuturilor dintr-un registru în altul” (transferul).

Indicate/pregătite de pașii anteriori (performanțele obținute, feedbackul, rezultatele evaluării), retenția și transferul se realizează de obicei prin tema de lucru în clasă, dar mai ales acasă.

Tema de lucru în clasă poate presupune : rezolvarea de *exerciții* ; *conversație* ; *fișe de activitate independentă* ; *concursuri* ; jocuri diverse etc.

Tema pentru acasă poate urmări : rezolvarea unor *exerciții de redactare, de analiză și interpretare a textului literar* ; *asimilarea unor sarcini de învățat* etc.

Ea este necesară pentru faptul că pune elevul în situația de a se confrunta *individual* cu un obstacol cognitiv, de a aplica măcar o parte a cunoștințelor dobândite în situații/contexte noi.

În mod evident, pe această canava proiectivă, orice profesor interesat de valorificarea celor mai noi metodologii didactice va putea să „brodeze” scenarii cât se poate de atractive și de eficiente. În sprijinul cititorilor interesați să depășească prejudecățile

1. Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000, p. 442.

care așează semnul echivalării între „tradițional” și „perimat”, am atașat în anexe o serie de proiecte tradiționale doar ca structură, puse la dispoziție de profesori de top din câteva județe ale țării.

C. Noi modele de proiectare a lecției de limbă și literatură română

- *Modelul „Evocare – Constituirea sensului – Reflecție”* (cf. Kurtis S. Meredith și Jeannie L. Steele)

Noul model de proiectare didactică recomandat de autorii programului educațional *Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*¹ este cel realizat în 1995 de Kurtis S. Meredith și Jeannie L. Steele: *Evocare – Realizarea sensului – Reflecție*. Conform autorilor, cele trei părți ale unei lecții care ar forma și ar dezvolta gândirea critică și ar integra creativ informațiile dobândite de elevi sunt următoarele:

1. **Faza de evocare** (corespunzătoare vechii etape de reactualizare a cunoștințelor), în care elevii sunt încurajați să își examineze cunoștințele anterioare, restructurându-le pentru a obține un fundament solid pentru noile achiziții cognitive. În această etapă, procesările mentale fac apel la reprezentări, evocări din memorie, analize și sinteze, precizări ale scopului urmărit și recunoașterea interesului pentru problematica propusă. Evident că metodele prin care acestea se pot realiza sunt, de preferință, cele interactive (a se vedea capitolul dedicat metodelor și procedeele utilizate în studierea limbii și a literaturii române).
2. **Faza de realizare a sensului** (corespunzătoare etapei tradiționale de transmitere/însușire de noi cunoștințe), în care elevii iau contact cu noile conținuturi ale învățării, integrând ideile noi în schemele lor de gândire, cu scopul de a le da un sens adecvat. În această etapă, se urmărește dezvăluirea esenței unei cunoștințe noi (în cazul disciplinei noastre, un curent cultural sau literar nou, o noțiune de teorie literară complexă, activitatea literară a unui scriitor canonic, o noțiune de vocabular/fonetica/morfologie/sintaxă etc.), precizarea semnificației unor termeni subsecvenți acesteia, clarificarea unor probleme, interpretarea unui text literar, descrierea genezei unui fenomen literar, punctarea utilității noțiunii respective de vocabular/fonetica/morfologie/sintaxă etc. Și în acest caz se recomandă o metodologie interactivă, un rol însemnat deținându-l cu precădere activitățile prin cooperare.
3. **Faza de reflecție** (singura pe care nu o regăseam, ca o etapă de sine stătătoare în cadrul lecției tradiționale, deși se realiza în esență în anumite momente ale ei) oferă elevilor șansa de a rezuma noile cunoștințe – aducându-le, inclusiv prin terminologia proprie, într-un context personal – și, simultan, de a le compara cu ceea ce știau înainte, de a construi interpretări pe care să le dezbată cu argumente viabile. Important e faptul că, în această etapă, se primește și feedback din partea colegilor și a profesorului.
(Opțional, se mai poate adăuga *faza de extensie* – vezi recomandările Adrianei Nicu, în *op. cit.*)

1. Pentru înțelegerea cadrului teoretic și analiza câtorva soluții practice de formare a gândirii critice, recomand Adriana Nicu, *Strategii de formare a gândirii critice*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007.

Acest model de proiectare didactică, deși pare mai solicitant pentru profesor, e în realitate mai ușor de pus în practică. În plus, are o serie de avantaje greu de ignorat: menține permanent motivația pentru învățare a elevilor, le activează operațiile de gândire într-o măsură sporită, le stimulează reflecția și exprimarea liberă a propriilor opinii pe marginea oricărui tip de text parcurs/ a oricărui conținut tematic abordat, facilitează gândirea critică la diferite niveluri, creează o atmosferă mai destinsă de lucru, în care fiecare dintre actorii în comunicarea didactică beneficiază de cunoștințele și creativitatea celuilalt etc.

Schița unui scenariu didactic realizat după modelul „*Evocare – Constituirea sensului – Reflecție*”¹, scenariu având ca subiect *Doina* (clasa a VI-a), ar arăta astfel:

Clasa: a VI-a

Disciplina: Limba și literatura română

Subiectul lecției: Doina populară

Motivația: Lecția dezvoltă gândirea critică a elevilor, oferindu-le posibilitatea de a-și exprima punctul de vedere în privința unui text literar (popular), de a-și forma abilități de comunicare orală și de redactare etc.

Condiții prealabile de lucru: Elevii trebuie să dețină cunoștințe despre specia lirică *doină* și să aibă deprinderile metodologice necesare (de a lucra în grup, de a realiza o explozie stelară etc.)

Obiective operaționale: La sfârșitul activității, elevii vor ști:

- O1: să citească expresiv textul suport;
- O2: să își descrie punctul de vedere în privința tematicii textului suport;
- O3: să comenteze semnificația imaginilor artistice din textul suport;
- O4: să demonstreze că textul suport este o doină populară.

Managementul resurselor și al timpului:

- 1) Metode și tehnici: lectura expresivă a textului, starburst (explozia stelară), conversația euristică, problematizarea.
- 2) Mijloace: manualul, caietele de lucru, tabla, creta.
- 3) Timp: 1 oră.

Desfășurarea propriu-zisă a lecției:

1. *Evocarea*:

Prin intermediul metodei scaunul autorului, câțiva elevi își citesc eseurile despre specia literară intitulată doină. Colegii le pot adresa întrebări referitoare la conținutul sau expresia textelor audiate. Plecând de la același suport, profesorul face, la rândul lui, aprecieri sintetice și conduce o conversație despre specificul, tipologia și stilistica doinelor.

1. Am valorificat, pentru această schiță, modelul oferit de Adriana Nicu (în *op. cit.*, pp. 318-321):

2. Realizarea sensului :

Se citește următoarea doină :

„Frunză verde, frunză lată,
Dragostea dintâi e dată
Ca o floare lângă baltă,
Înflorită, rourată.
Dragostea de-a doua oară,
Rădăcină din ogoară.
Sărutatul cel dintâi,
Poamă dulce din câmpii.
Sărutatul cel din urmă,
Căpșunaș bătut de brumă.”

După comunicarea primelor impresii de lectură, elevilor li se propune realizarea unei explozii stelare având în centru termenul-cheie al textului, dragostea. Acesta este scris atât în centrul tablei, cât și pe caiete. Pe rând, elevii formulează întrebări care au legătură cu termenul-cheie. Întrebările (la care vor răspunde alți copii decât cei care le-au formulat) sunt așezate, în formă de stea, în jurul noțiunii alese. Profesorul face aprecieri sintetice în privința temei erotice a textului, apoi îi invită să comenteze semnificația imaginilor artistice prezente. În grupe de câte 3-4 membri, se demonstrează că textul este o doină.

3. Reflecția :

Elevii sunt solicitați să identifice și să analizeze rolul singurului verb care apare în text. Profesorul le semnalează efectul în plan stilistic al elipsei predicatului din următoarele trei propoziții. Ca temă pentru acasă, copiii vor avea de comentat ultimele două versuri ale doinei.

Ca și în cazul proiectului didactic pe structură tradițională, și proiectul de lecție realizat după modelul „*Evocare – Constituirea sensului – Reflecție*” poate fi organizat fie narativ (ca mai sus), fie tabelar.

Alte modele interesante, deși încă neintrate în practica disciplinei, de proiectare a lecției de limbă și literatură română sunt descrise în didacticile scrise de Alina Pamfil și Florentina Sămihăian : *modelul „învățării directe sau explicite”* (cf. J. Giasson, 1991) și *modelul „știu – doresc să știu – am învățat”* (cf. D. Ogle, 1986), respectiv *modelul „transferului gradual de responsabilitate”* (cf. Fisher și Frey, 2007) și *modelul „cinci pași pentru formarea gândirii critice”* (cf. Duran, Limbach și Waugh, 2006).

Moduri de organizare și desfășurare a activității didactice

4.1. Modurile canonice de organizare a activității didactice: frontal, pe grupe, individual. Generalități

Organizarea activităților de instruire poate fi realizată în mai multe moduri care conferă o anumită configurație raporturilor dintre profesor și elevi, raporturi ce trebuie conduse în așa fel încât să fie valorificate deplin obiectivele, conținuturile și metodologia de predare-învățare-evaluare.

Pedagogul M. Ionescu¹ propune o taxonomie a principalelor modalități de organizare a activității didactice desfășurate de binomul profesor-elev fie frontal, fie pe grupe sau individual. O redau mai jos, întrucât aproape toate variantele pot fi utilizate și în cadrul disciplinei noastre :

Activități frontale	Activități de grup dirijate	Activități individuale
1	2	3
- lecția ; - seminarul ; - activitatea de laborator ; - activitatea în cabinetele pe specialități ; - vizita ; - excursia ; - vizionarea de spectacole etc.	- consultații ; - meditații cu scop de recuperare ; - exerciții independente ; - vizita în grupuri mici ; - cercul de elevi ; - întâlniri cu specialiști ; - concursuri ; - sesiuni de comunicări și referate ; - redactarea revistelor școlare ; - dezbateri pe teme de specialitate ;	- munca independentă și studiul individual ; - efectuarea temelor pentru acasă ; - elaborarea de compuneri și alte lucrări scrise și practice ; - rezolvarea de exerciții ; - efectuarea unor desene, scheme etc. ; - lucrări practice la colțul naturii, la punctul geografic ; - lectură de completare ;

1. În M. Ionescu, I. Radu (coord.), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p. 223.

	- întâlniri cu oameni de știință, scriitori, specialiști ; - serate literare etc.	- lectură suplimentară ; - studiul în biblioteci ; - întocmirea referatelor ; - elaborarea de proiecte, modele etc. ; - pregătirea și susținerea unor comunicări ; - pregătirea pentru examen ; - elaborarea materialului didactic etc.
--	--	---

Principalul criteriu de clasificare îl constituie *numărul elevilor*, după care sunt recunoscute *trei* moduri de organizare a procesului de învățământ :

- *frontal* – cu clasa de elevi, formată din aproximativ 15-25 de elevi, rolul principal în cadrul instituirii jucându-l *profesorul* ;
- *pe grupe* – alcătuite din 2-8 elevi, organizate în clasă sau în afara clasei, rolul principal în cadrul activităților de instituire fiind acordat *grupeii* ;
- *individual*, prin acțiuni organizate cu un singur elev, *elevul* fiind tratat astfel încât (în clasă, în grupă sau în afara clasei) să joace rolul principal în activitatea de instruire.

O altă clasificare a modurilor de organizare scoate în relief *preponderența unor procese sau fenomene care se petrec în cadrul instituirii*. Sunt subliniate următoarele *patru* moduri de organizare a activității :

- *activitatea colectivă (cu clasa de elevi)* – în care predomină transmiterea cunoștințelor, având ca resurse prioritatea profesorului și lucrul cu manualul ;
- *activitatea pe grupe* – care permite efectuarea unor „lucrări diferențiate cantitativ, în grad de complexitate, în ritmul de lucru ș.a.” ;
- *activitatea pe echipe* – „în aparență identică cu formula grupelor, se distinge prin modul de constituire a microcolectivelor” ;
- *activitate individuală* – care „constă în îndeplinirea de către fiecare elev, în mod independent de colegii săi, a unei sarcini școlare”¹.

Din punctul de vedere al *managementului lecției*, trebuie să amintesc observații importante pe care le fac pedagogii specialiști în această problemă : ei semnalează căile necesare pentru creșterea eficienței activității didactice în toate *modurile* de organizare a procesului de învățământ, privite separat și în interdependența lor.

O primă observație se referă la necesitatea reorganizării *lecției* în cadrul clasei de elevi, în contextul specific modului de instituire *frontal*. Eficiența acestuia ar crește semnificativ dacă rolul predominant de subiect activ ar fi transferat de la profesor la întreaga clasă de elevi, abordată *managerial*, adică sistemic, optim și strategic. Profesorul, care rămâne, cel puțin în prima fază, inițiatorul și dirijorul instruirii, ar putea

1. V. Ion T. Radu, *Învățământ diferențiat. Concepte și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 172, Gabriela C. Cristea, *Managementul lecției*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003, p. 126 ș.a.

asigura acest transfer prin „cunoașterea particularităților tuturor elevilor, din perspectivă multiplă: *pedagogică* (rezultate școlare anterioare), *socială* (condiții de învățare în familie, influențe comunitare, grad de colaborare, cooperare, integrare în viața clasei, calitatea învățării sociale în clasă); *psihologică* (calitatea factorilor intelectuali și nonintelectuali)” (Gabriela C. Cristea). Rolurile profesorului sunt astfel extinse (îndrumător, consilier, partener, manager), la fel ca și resursele pedagogice axate pe stimularea muncii independente a elevilor, dar rezultatele sunt superioare celor atinse în urma vechiului mod de instruire frontal.

O a doua observație este în fond o recomandare devenită, de ceva timp, aproape o obligativitate didactică: mă refer, desigur, la *valorificarea lecției nu numai ca mod de instruire specific frontal*. Este un fapt bine-cunoscut astăzi că lecția devine cu mult mai eficientă (și în același timp mult mai plăcută pentru ambii membri ai binomului educațional) prin *îmbinarea modului de organizare frontal cu cel pe grupe și individual* (i.e. complementaritatea metodelor tradiționale cu cele moderne sau de ultimă generație).

4.2. Activitatea pe grupe.

Câteva particularități

Între cele trei moduri de organizare, *activitatea pe grupe* ridică cele mai multe semne de întrebare, iar lipsa unui răspuns cert la interogații banale de tipul *Câți membri ar trebui să conțină un grup eficient de lucru?* sau *Cum ar trebui format un asemenea grup?* determină fie utilizarea defectuoasă a acestui gen de activitate, fie evitarea ei cu totul în practica didactică. Îmi propun, în continuare, să răspund succint la întrebările cel mai des vehiculate, prin comentarea câtorva recomandări ale pedagogilor¹ din acest punct de vedere:

- în *grupurile aleatorii* (categorie în care intră și cele rezultate prin utilizarea unor criterii generale ca numărarea – de la 1 la 6 sau la 8, în funcție de câte grupe intenționează profesorul să formeze – sau aranjarea elevilor după inițiala prenumelui, cartierul de proveniență etc.), elevii trebuie să fie convinși de faptul că astfel lucrează cu colegi având temperamente, valori, motivații, personalități diferite și că pot achiziționa abilități considerate sociale: toleranța celui alt, responsabilitatea față de acesta și valorizarea diferențelor dintre indivizi;
- în *grupurile proximale* (de regulă, diade sau grupe de patru colegi „vecini”), elevii schimbă mult mai ușor informații, se susțin mai bine, lucrează pe texte sau fișe pe care le pot schimba relativ ușor între ei, manipulează materialele didactice fără dificultăți etc.;
- în *grupurile pe afinități* (formate din elevii cu aceleași preferințe, cu aceleași gusturi, indiferent dacă este vorba despre culoarea, anotimpul, SF-ul, textul dramatic sau poetul preferat), elevii comunică între ei relativ mai ușor, își exprimă sentimentele legate de fenomenul literar sau lingvistic abordat cu mai multă încredere etc.;

1. Vezi, spre exemplu, capitolul „Perspective psihosociale în educație”, semnat de Ștefan Boncu, în Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009, pp. 517-538, sau Adriana Nicu, *Strategii de formare a gândirii critice*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2007, pp. 98-99.

- în *grupurile pe centre de interes* (formate în urma opțiunilor lucide, conștiente ale elevilor pentru anumite subiecte sau teme propuse de profesor), acestuia din urmă îi revine în principal sarcina de a-i învăța ce pot face cu cunoștințele care îi interesează, dar și de a-i stimula în practicarea consensului, a spiritului de colaborare etc.

Ceea ce se recomandă în general este luarea în calcul a unei anumite eterogenități, a diversității culturale și lingvistice a elevilor, a sexului (grupele ar trebui, bineînțeles, să fie mixte și echilibrate), dar și a obiectivelor situației de învățare: dacă se vizează recapitularea și sistematizarea unor cunoștințe deja dobândite sau exersarea unor abilități, sunt mai potrivite grupurile de 4-6 elevi, în timp ce pentru discuții sau pentru rezolvarea unor sarcini punctuale, se recomandă grupurile mai mici, de 2-4 elevi. Când numărul lor este mai mare, fiecăruia dintre elevi i se poate atribui unul dintre următoarele roluri care, ne asigură pedagogii, facilitează învățarea și interacțiunile din interiorul grupului:

Roluri în grup	Descrierea rolurilor
Animator	Se asigură că propria echipă răspunde la sarcina de lucru. Acordă colegilor dreptul la cuvânt.
Responsabil cu liniștea	Utilizează diferite forme de limbaj (mai ales paraverbal) pentru a le aminti colegilor din echipă să asigure liniștea.
Prezentator	Citește grupului, clar și concis, conținutul sarcinii de lucru propuse, al textului literar-suport etc., pentru a-i facilita fiecărui coleg din echipă comprehensiunea.
Responsabil cu timpul	Se asigură că grupul respectiv se încadrează în timpul alocat, la nevoie avertizându-și colegii că trebuie să accelereze ritmul de lucru.
Motivator	Încurajează participarea fiecăruia dintre membrii echipei și amiabilitatea în relațiile dintre ei.
Observator	Supraveghează gradul de colaborare dintre membrii echipei, pentru a evita „lenea socială” și a stimula întregul grup.
Purtător de cuvânt	Comunică întregii clase rezultatele muncii în echipă, după expirarea timpului de lucru alocat fiecărei echipe.
Responsabil cu materialele	Distribuie fișele și celelalte materiale de lucru, inclusiv textele literare-suport.
Secretar	Consemnează răspunsurile membrilor grupului la sarcina de lucru propusă, soluțiile de etapă, produsele finale și deciziile echipei sale.
Verificator	Verifică înțelegerea membrilor grupului sau validarea învățării bazate pe date referențiale.

(Apud Adriana Nicu, *op. cit.*, pp. 102-103.)

Se impun, cred, de la sine, câteva observații:

1. Coroborând recomandările anterioare, profesorul poate să îmbine responsabilitățile deținute de câte două dintre rolurile din tabelul de mai sus – de pildă, cele ale responsabilului cu materialele și cele ale secretarului, cele ale animatorului și cele ale motivatorului – cu atât mai mult cu cât ele sunt, cel puțin parțial, convergente.
2. Desigur că specificitatea unor metode interactive pe care le voi recomanda, la momentul oportun, în studierea fenomenului literar sau a noțiunilor de limbă presupune, de la sine, atât obligativitatea respectării unui anumit număr de elevi pentru fiecare grup, cât și atribuirea unor roluri precise acestora (metoda pălăriilor

gânditoare presupune, de pildă, luarea în calcul a exact șase roluri, impuse de caracteristicile tipului de gândire propriu fiecăreia dintre cele șase pălării colorate, metoda Frisco presupune atribuirea a patru roluri, conservatorul, exuberantul, optimistul și pesimistul etc. Este evidentă și o consecință implicită a opțiunii pentru astfel de metode: gruparea elevilor în grupe de multipli ai lui 6, respectiv 4).

3. Dacă profesorul optează pentru lucrul în grupuri ca modalitate de studiere aprofundată a textului literar (de pildă, pentru caracterizarea personajelor unui text epic sau dramatic, pentru analiza pe fiecare nivel al unei strofe/secvențe extinse gen tablou dintr-un text liric), el poate, bineînțeles, să ignore sugestiile metodologice privitoare la roluri. Condiția *sine qua non* este de a atribui fiecărui membru din fiecare echipă câte o sarcină de lucru diferențiată: în primul caz amintit înainte, un membru din fiecare grup poate selecta, exemplifica și interpreta mijloacele directe de caracterizare, iar ceilalți, mijloacele indirecte – numele și vestimentația, acțiunile și gândurile, dialogul și relațiile cu celelalte personaje etc. Sarcini diferențiate se pot distribui, evident, și membrilor fiecărui grup în care se împarte clasa în cazul lecțiilor de limbă română.

4.3. Lecția – forma fundamentală de organizare a activității didactice

4.3.1. Generalități

Majoritatea pedagogilor recunosc, în lucrările consacrate integral sau parțial problemei organizării activității didactice, faptul că forma de organizare cel mai des întâlnită și cu rezultate încă viabile este *sistemul pe clase și pe lecții*, fundamentat chiar de pedagogul ceh Comenius și ameliorat de contribuțiile lui Pestalozzi, Diesterweg, Herbart, Dewey ș.a. Acest sistem are câteva avantaje importante:

- permite constituirea clasei ca grup omogen, pe criteriul particularităților de vârstă;
- instituie caracterul unitar al desfășurării procesului de învățământ;
- sporește responsabilitatea individuală și socială a partenerilor implicați (profesor, respectiv elevi) și dezvoltă competențele de comunicare socială etc.

Dezavantajele (supralicitarea omogenității de vârstă a elevilor în defavoarea particularităților individuale, rigiditatea sistemului de promovare, autoritarismul relației profesor-elev, pasivitatea metodelor didactice, fragmentarismul¹ etc.) au declanșat însă o amplă mișcare criticistă la începutul secolului XX, concretizată în inovațiile ulterioare: *constituirea claselor de nivel, grupelor de nivel-materie, planul Dalton, sistemul Winnetka, activitatea pe centre de interes, predarea de tip team-teaching, sistemul Gary, introducerea unui stil democratic de predare, utilizarea metodelor interactive de predare* etc. Unele dintre aceste ameliorări se regăsesc și în învățământul românesc actual, organizat încă după sistemul de clase și lecții. Lecția rămâne, așadar, cel puțin deocamdată, principala

1. Vezi Mariana Momanu, „Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice” în Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și gradele didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009, p. 474.

formă organizatorică în care se desfășoară activitatea profesorului cu elevii unei clase, dar într-o manieră optimizată față de cea în care se realiza învățământul tradițional.

Termenul, provenit din latină (*lectio*, derivat la rândul său din *lego*, *legere* – „a citi cu voce tare un manuscris important”), a fost înțeles inițial ca simpla citire, urmată de memorarea, de către elevi, a unui text; ulterior, în Evul Mediu, activitatea de *lectio* a fost asociată eventual cu *meditatio*. Treptat, accepțiunea dată termenului a cunoscut o largă evoluție, dar sensul cel mai larg este de „unitate didactică fundamentală, o formă a procesului de învățământ prin intermediul căreia o cantitate de informații este percepută și asimilată de elevi într-un timp determinat, pe calea unei activități intenționate, sistematice, cu autoreglare, provocând în sfera biopsihică a acestora o modificare în sensul formării dorite”; sau, pe scurt, „formă de activitate a binomului profesor-elev”¹.

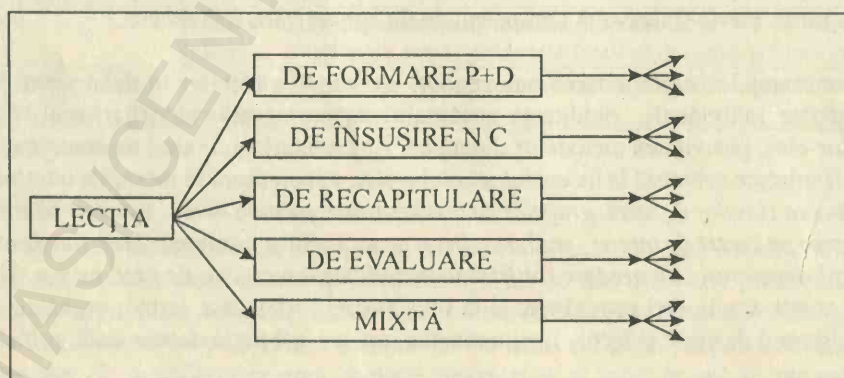
Lecția poate fi văzută în aceeași măsură ca o *microstructură pedagogică*, deci ca o alcătuire din variabile, din acțiuni sau evenimente (le-am prezentat, succint, în capitolul privind proiectarea didactică), prin îmbinarea și personalizarea cărora profesorul de limbă și literatură română poate să propună o configurație suplă.

4.3.2. Tipuri și variante de lecții recunoscute în lucrările de pedagogie

În funcție de sarcina sa didactică fundamentală, lecția se poate multiplica în cinci tipuri de lecție, recunoscute de altfel ca atare în toată bibliografia de specialitate:

- lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe;
- lecția de formare de priceperi și deprinderi;
- lecția de recapitulare și sistematizare;
- lecția de evaluare;
- lecția mixtă.

Fiecare dintre aceste tipuri se poate, la rândul său, particulariza în n variante, după schema de mai jos:



1. M. Ionescu, „De la paradigma comeniană la didactica modernă” în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009, p. 308.

Spre ilustrare, redau în continuare două taxonomii ale tipurilor și variantelor de lecții:

- Cea propusă de Ioan Cerghit¹:

Tipul de lecție	Variante de lecții
Lecția de comunicare și însușire de noi cunoștințe	Lecții bazate pe învățarea prin receptare a : narațiunii, descrierii, expunerii, explicației, explicației-demonstrației, textului din manual, instructajului, demonstrației etc.
Lecția de elaborare a cunoștințelor și dezvoltare a strategiilor cognitive	Lecții bazate pe învățarea prin : cercetare, descoperire, observare directă/mijlocită etc., studiul/analiză de caz, studiul/analiză de text, problematizare, dezbateri, euristică, dialog euristic etc.
Lecția de consolidare și sistematizare	Lecții bazate pe : rezolvarea de exerciții și probleme ; discuții de recapitulare, clasificare, sinteză finală ; aplicare ; joc didactic
Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor	Lecții bazate pe învățarea prin : exerciții algoritmice, euristice, creative, simulate ; imitație de modele, activități practice etc.
Lecția de aplicații practice, de dezvoltare a funcțiilor de acțiune sau de transfer	Lecții bazate pe : generalizări, analiză de caz, experimente, aplicații tehnice, exersări, simulări, jocuri de rol etc.
Lecția de creație	Lecții bazate pe învățarea prin creație/exerciții de creație, eseuri, compuneri libere
Lecția de evaluare	Lecții de : verificare și apreciere, lucrări practice, lucrări scrise/analiză, sinteză, dezbateri asupra alternativelor
Lecția de atitudine	Lecția cu obiective concrete de : introducere, sensibilizare, demonstrație, sesizare a cadrului etc.
Lecția complexă sau mixtă	Lecții care vizează dezvoltarea multilaterală plecând de la toate laturile personalității și de la toate acțiunile didactice ; diferite laturi ale personalității și acțiunilor didactice (vezi celelalte tipuri de lecții)
Lecția practică	Lecții cu caracter : practic-aplicativ, aplicativ-explicativ, practic-demonstrativ, de creație etc.

- Cea propusă de Ioan Nicola²:

Tipul de lecție	Variante de lecții
Lecția mixtă sau combinată	Lecții adaptate la specificul fiecărei trepte, discipline, clase
Lecția de comunicare	Lecții de descoperire pe cale : inductivă, deductivă ; lecții : introductive, prelegere, seminar, problematizate, dezbateri ; lecții de asimilare a noilor cunoștințe prin activitatea de grup, lecții bazate pe instruire programată
Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor/lecția de muncă independentă	Lecții pe bază de : experimente aplicative, muncă independentă, activitate de atelier, activitate cu ajutorul fișelor ; lecții de creație

1. Ioan Cerghit, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p. 117.
2. Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996, pp. 443-447.

<i>Lecția de recapitulare și sistematizare/lecția de fixare sau consolidare</i>	<i>Lecții de : sinteză, recapitulare cu ajutorul textului programat, recapitulare și sistematizare pe bază de referat</i>
<i>Lecția de verificare și apreciere/lecția de control și verificare</i>	<i>Lecții de verificare și evaluare prin : chestionare orală, lucrări scrise, analiza lucrărilor scrise, lucrări practice, intermediul testelor docimologice și al fișelor</i>

Interpretarea acestor taxonomii din punctul de vedere al managementului clasei (lecției) o face pe Gabriela C. Cristea să emită următoarele concluzii cu caracter metodologic și practic :

- Lecția mixtă, prin complexitatea sa, se impune ca model superior de organizare a instruirii, ce respectă integral condițiile proiectării curriculare :
 - interdependența permanentă între acțiunile de predare-învățare-evaluare ;
 - un proces de învățământ deschis, autoperfectibil prin funcția de reglare-autoreglare a activității îndeplinite de evaluarea continuă etc.
- Toate celelalte tipuri de lecție, care acordă o mare importanță doar unei acțiuni didactice, sunt perfectibile în raport cu primul tip de lecție și pot fi valorificate în raport cu ea (pot contribui la creșterea gradului de aplicabilitate al lecției mixte prin construirea unui set de secvențe didactice disponibil în situații de învățare aflate în continuă schimbare).
- Toate tipurile de lecții sunt perfectibile în funcție de capacitatea lor de valorificare efectivă a timpului pedagogic disponibil, care presupune construirea unor situații de instruire/învățare optime în raport cu condițiile existente în cadrul clasei de elevi¹.

4.3.3. Tipuri de lecții folosite în studierea limbii și literaturii române. Trăsături specifice, note distinctive

Preluarea unui asemenea sistem încărcat de tipuri și variante de lecții din lucrările de didactică deja consacrate poate determina, și în cazul disciplinei noastre, o taxonomie cel puțin aparent la fel de complicată. Iată, spre exemplu, cum arată sistemul de lecții „întâlnite la literatura română” în varianta cea mai extinsă, a lui Ioan Derșidan² :

I. Lecția de transmitere și însușire a noilor cunoștințe :

1. Lecția introductivă (epocă, scriitor, curent) ; de caracterizare a epocii, de studiere a vieții și a activității scriitorului ; de studiere a activității literare a scriitorului.
2. Lecția de comunicare de noi cunoștințe.
3. Lecția-expunere.
4. Lecția în bibliotecă.
5. Lecția-comentariu literar.
6. Lecția de studiere a operei.

1. Gabriela C. Cristea, *op. cit.*, p. 137.

2. Ioan Derșidan, *Limba și literatura română în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1997, p. 79.

• *La clasele gimnaziale :*

- a) Lecția de studiere a conținutului operei (și alcătuirea planului de idei).
- b) Lecția de caracterizare a personajelor.
- c) Lecția de studiere a mijloacelor artistice.
- d) Lecția de formare a noțiunilor de teorie literară.
- e) Lecția de studiere a operei, din toate punctele de vedere, atât al conținutului, cât și al formei.

• *La clasele liceale :*

- a) Lecția de analiză literară a operei.
- b) Lecția de caracterizare a unei opere (de comentariu literar, dintr-o anumită perspectivă).
- c) Lecția de studiere a unui grup de opere.
- d) Lecția de studiere a unei teme și de analiză literară.
- e) Lecția de studiere monografică a unui scriitor și a operei.
- f) Lecția de studiere a unui grup de scriitori.
- g) Lecția de formare a limbii române.
- h) Lecția de caracterizare generală.
- i) Lecția de încheiere în studiul operei literare (literaturii).

Chiar și această enumerare cuprinde unele intersecții și variante.

II. A. Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor :

1. Compuneri pe bază de text literar.
2. Compuneri analiză de personaj.
3. Compuneri pe baza unui text literar, pornind de la intuirea unui tablou.
4. Compuneri pe baza unui autor, a unei teme sau a unui motiv al creației sale.
5. Compuneri caracterizări ale unei perioade literare, ale unei grupări literare.
6. Compuneri realizate în urma unei excursii literare.
7. Compuneri după proverbe și zicători.
8. Compuneri analiză literară.

II. B. Lecția de aplicare a cunoștințelor.

III. Lecția de recapitulare, sistematizare și consolidare a cunoștințelor :

1. Lecția de recapitulare introductivă (teoria literaturii, un scriitor, o perioadă literară).
2. Lecția de recapitulare periodică (după rațiunile și necesitățile impuse de clasă și programă).
3. Lecția de recapitulare finală (gruparea materiei se face pe teme).

IV. Lecția de verificare, evaluare și notare :

1. Verificarea orală (la sfârșitul unui sistem de lecții : epocă, scriitor, curent literar, temă, paralele).
2. Verificarea scrisă (elaborarea unui lucrări, rezolvarea unor probleme, teste documentologice, a unor sarcini de lucru).

Mai redusă este clasificarea propusă de Constantin Parfene¹:

1. Lecția de comentare a unei opere (lirice, epice, dramatice).
2. Lecția de prezentare generală a activității creatoare a unui scriitor.
3. Lecția de caracterizare generală a unei opere, perioade, a unui curent literar.
4. Lecția de recapitulare, privind cunoștințele (impresiile) despre creația de ansamblu a unui sau a unor scriitori.
5. Lecția de însușire a unor noțiuni de teorie literară.
6. Lecția-seminar.
7. Lecția-dezbatere.
8. Lecția de verificare a lecturilor suplimentare ale elevilor.

Analizând taxonomiile de mai sus (ilustrative, cred eu, pentru felul în care metodicienii tind să realizeze clasificările), putem observa cu ușurință că, în general, nu se operează cu criterii bine stabilite, altfel spus, că se amestecă diferitele criterii de clasificare (sarcina didactică fundamentală cu metoda preponderentă sau, și mai rău, cu obiectivele/competențele urmărite), rezultatul fiind clasificări prolixе sau, și mai rău, care dau senzația unui *melting pot* ameștor. În urma consultării bibliografiei de didactică generală, am observat că majoritatea autorilor consacrați (I. Cerghit, M. Momanu, I. Nicola, I. Radu, V. Țircovnicu ș.a.) recomandă, în fond, cunoașterea și păstrarea, ca posibile modalități de lucru, a celor *cinci tipuri mari de lecție* (definite după *sarcina didactică fundamentală* ce se realizează în ora respectivă). E foarte adevărat că fiecare își poate dezvolta *n* variante, în funcție de criterii de clasificare bine stabilite (dintre care mai des amintite sunt cele privitoare la metodologia utilizată), ceea ce nu înseamnă că profesorul este obligat să opteze pentru o structură fixă. Perfect responsabil, după analiza variabilelor ce definesc contextul intern și extern al instruirii respective – specificul disciplinei, particularitățile clasei cu care lucrează în momentul respectiv, strategiile metodologice, propriul stil de predare, locul lecției în sistemul activităților didactice etc. –, el își poate stabili cea mai bună organizare a fiecărei lecții pe care o desfășoară. Tipurile de lecții descrise mai jos și structura fiecăreia dintre ele sunt, așadar, pur *orientative*, ele putând fi adaptate de fiecare profesor de limbă și literatură, modificate sau chiar ameliorate, după caz.

1. Lecția de predare-învățare (lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe)

Considerat încă indispensabil în practica școlară, chiar și în condițiile unui învățământ activ, acest tip de lecție nu lipsește din niciun tratat pedagogic. Are chiar o multitudine de *varianțe*, determinate de criterii variate, dintre care mai importante sunt cele pe care le consemnez mai jos (întrucât le regăsim și în cazul studiului limbii și literaturii în școală):

1. După locul lecției în structura capitolului/temei:

- lecție introductivă;
- lecție de parcurs;
- lecție finală.

1. Constantin Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999, pp. 129-130.

2. După locul de desfășurare a lecției :
 - lecție desfășurată în clasă ;
 - lecție desfășurată în excursie, la muzeu etc.
3. După metoda didactică de bază :
 - lecție-prelegere ;
 - lecție problematizată ;
 - lecție bazată pe studiul de caz ;
 - lecție conversativă etc.
4. După mijloacele didactice utilizate :
 - lecție realizată cu mijloace clasice ;
 - lecție realizată cu mijloace audiovizuale etc.

Din perspectiva pedagogilor, utilizarea acestui tip de lecție presupune respectarea unei *structuri* fixe :

- organizarea colectivului de elevi ;
- pregătirea psihologică a elevilor (captarea atenției lor) pentru receptarea optimă a noilor conținuturi ;
- anunțarea temei/subiectului lecției și a obiectivelor operaționale urmărite de profesor ;
- comunicarea noilor cunoștințe/conducerea învățării propriu-zise ;
- asigurarea feedbackului ;
- fixarea temei pentru acasă/asigurarea retenției și a transferului.

Atenție : adăugând alte momente decât cele de mai sus, transformăm lecția într-una mixtă !

Dat fiind specificul disciplinei noastre, mă declar de la bun început de acord cu observațiile lui Constantin Parfene : „Prin predare se înțelege, în general, emiterea de informații despre o anumite realitate, proces în care emițătorul deține un rol activ, iar cel ce îl ascultă, unul pasiv, crezându-l pe cel dintâi. Or, cum s-ar putea vorbi de predare, în cazul unei partituri muzicale, al unui tablou sau, în ceea ce ne interesează aici în mod deosebit, al unei poezii, al unei drame, care implică universuri imaginare, fictive, menite să sensibilizeze cititorul, să-i stimuleze imaginația, pentru a-l proiecta în acele universuri ficționale?”¹. Așadar, *literatura nu se predă și nu se învață, nu se însușește ca oricare dintre științele exacte sau ca alte științe umaniste*. (Metodicianul ieșean recomandă, prin urmare, înlocuirea sintagmelor bine știute și utilizate frecvent, din inerție, și de către profesorii de literatură, cu sintagma „lecție de receptare/comentare a textului literar”.)

E adevărat că formulările de tip „lecție de predare-învățare” sau „lecție de însușire de noi cunoștințe” nu pot fi permise oricând, în orice debut de temă sau unitate de învățare și în orice caz nu atunci când se comentează textele lirice, epice sau dramatice. Dar cred că ele nu pot fi cu totul excluse din sistemul lecțiilor de literatură ; mai precis, susțin ideea păstrării sintagmelor de mai sus în anumite cazuri :

- când trebuie însușite noțiunile de teorie literară, indispensabile studiului literaturii – de altfel, mai ales programa și implicit autorii de manuale alternative destinate anilor liceali susțin prezentarea acestor noțiuni în debutul unităților de învățare (spre

1. Constantin Parfene, *op. cit.*, p. 113.

- exemplu, la clasa a X-a : basmul, povestirea, nuvela, romanul – comedia, drama, genul liric –, curente literare etc.), dar și în interiorul acestora ;
- când este indicată prezentarea generală a activității creatoare a scriitorilor „mari” din programă (aproape obligatorie, cred, în situația autorilor canonici, caz în care doar o prezentare care să „vizualizeze” ansamblul creației lor, în sincronie și în diacronie, poate facilita comprehensiunea și interpretarea unei părți, a unui segment aparte, fie el teoretic sau literar).

II. Lecția de formare de priceperi și deprinderi

Dacă prin studierea altor discipline se vizează deprinderi motrice sau tehnice, în cazul disciplinei noastre se are în vedere, evident, formarea de priceperi și deprinderi care țin doar de domeniul intelectual : deprinderea de a elabora un rezumat, un plan de idei, de a redacta un eseu, o compunere etc.

Lecția de formare a acestor priceperi și deprinderi cunoaște următoarele variante :

1. După locul de desfășurare a lecției :
 - lecție desfășurată în clasă ;
 - lecție desfășurată în excursie, la muzeu etc.
2. După metoda didactică de bază :
 - lecție pe baza fișelor de lectură ;
 - lecție pe baza exercițiilor aplicative ;
 - lecție pe bază de lucru cu manualul ;
 - lecție de creație etc.

Și acest tip de lecție are o *structură* recomandată de didacticieni :

- organizarea colectivului de elevi ;
- anunțarea temei și a obiectivelor operaționale ;
- (re)actualizarea unor cunoștințe anterioare, necesare procesului de formare a deprinderilor și a priceperilor ;
- demonstrația-model, realizată de profesor ;
- exersarea propriu-zisă, de către elevi (mai întâi, cu ajutorul, apoi fără ajutorul cadrului didactic) ;
- evaluarea performanțelor acestora ;
- asigurarea feedbackului ;
- fixarea temei pentru acasă/asigurarea retenției și a transferului.

Nu se exclude totuși posibilitatea de flexibilizare a unor evenimente ale acestei lecții, în sensul întăririi unora sau al diminuării altora dintre ele (rolul sporit al evaluării la elevii mici, reducerea sau excluderea cu totul a reactualizării la elevii mari etc.).

Acest tip de lecție poate fi cu predilecție utilizat pentru formarea și consolidarea noțiunilor de limbă română, dar anumite aplicații la ora de literatură sunt bine-venite. După însușirea unor cunoștințe de teorie literară (spre exemplu, diferite figuri de sunet sau de construcție), elevii pot să exerseze identificarea și analiza lor în texte date. La fel, elemente propuse în manualele alternative și care privesc redactarea de texte variate, expunerea orală a unui subiect în fața unui public etc. se referă la abilități ce pot fi deprinse și exersate în asemenea tipuri de lecții.

III. Lecția de recapitulare și sistematizare (fixare, consolidare)

Este un tip de lecție organizat în scopul sedimentării, ordonării și aplicării concrete a conținuturilor asimilate prin alte variante. Mai mult decât organizarea lor în structuri încheiate, solide, lecția de recapitulare trebuie să descopere și să acopere, dacă este cazul, lacunele din pregătirea elevilor, dar și să aducă lămuriri suplimentare, să întărească eventuale conexiuni intra- și interdisciplinare etc.

Sunt de reținut câteva *varianțe* ale acestui tip de lecție, pe care le recomandă bibliografia de specialitate :

1. După locul de desfășurare a lecției :
 - lecție de recapitulare desfășurată în clasă ;
 - lecție de recapitulare desfășurată în excursie, la muzeu etc.
2. După metoda didactică de bază :
 - lecție de recapitulare pe baza fișelor de muncă independentă ;
 - lecție de recapitulare pe baza exercițiilor recapitulative ;
 - lecție de recapitulare pe bază de text programat ;
 - lecție de recapitulare prin dezbateri ;
 - lecție de recapitulare prin metode interactive etc.
3. După momentul în care se realizează :
 - lecție de repetare curentă ;
 - lecție de recapitulare la sfârșit de unitate de învățare ;
 - lecție de sinteză.

În cazul limbii și literaturii române, didactica tradițională propune două tipuri de asemenea lecții : cea de recapitulare curentă (realizată la sfârșitul unei unități de învățare) și cea de recapitulare finală (realizată la sfârșitul unui an școlar). Aceste două tipuri de lecții de recapitulare se rețin și în didactica modernă, în care se propune totuși depășirea formulei clasice pe câteva direcții :

- propunerea unui plan al recapitulării care să realizeze de fapt trecerea de la memorarea unor fapte și analiza lor făcută în lecțiile anterioare la sinteza și problematizarea lor ;
- folosirea unor mijloace didactice, fie tradiționale (scheme, reprezentări grafice, tabele, diagrame), fie moderne (audiovizuale), în timpul acestui tip de lecție ;
- studierea, pe baza fișelor de lectură, a unor fragmente noi din operele literare supuse dezbaterii, pentru a se ilustra unele idei din planul lecției, folosindu-se astfel metoda descoperirii deductive, nu doar conversația și problematizarea, utilizate frecvent în recapitulare.

Structura unei astfel de lecții îmbunătățite ar fi așadar următoarea :

1. Moment pregătitor :
 - Stabilirea :
 - temei de recapitulat ;
 - planului ;
 - bibliografiei.
 - Anunțarea lor prealabilă.

2. Desfășurarea recapitulării propriu-zise :

- Reactualizarea temei și precizarea obiectivelor.
- Reactualizarea planului și a lecturilor recomandate.
- Dezvoltarea, prin dialog cu clasa, a fiecărei probleme din plan ; argumentarea se face, cel mai bine, prin fișele de extras sau comentarii făcute de elevi în prealabil.

3. Aprecieri și evaluări asupra celor pregătite și dezvoltate. Concluzii.

4. Precizarea temei, planului și bibliografiei lecției următoare.

Observații : în locul tiparului „clasic” al lecției de recapitulare, profesorul poate opta pentru o desfășurare care să valorifice strategiile de formare a gândirii critice. În acest caz, s-ar putea utiliza fie metoda dezbaterii (libere/academice/tip panel), fie alte metode interactive de dată recentă, precum : explozia stelară, acvariul, pălăriile gânditoare, Frisco ș.a. În fine, deosebit de atrăgătoare pare, din perspectiva elevilor, recapitularea pe baza teoriei „inteligențelor multiple” – care ar presupune reluarea datelor fundamentale ale conceptului/conceptelor recapitulat(e) și cu ajutorul altor mijloace : grafice, muzicale etc., nu doar al mijloacelor „lingvistice”.

Dacă, spre exemplu, la ora de recapitulare a marilor teme ale operei lui Rebreanu, profesorul optează pentru metoda Frisco (pe care o voi prezenta, amănunțit, în capitolul dedicat metodelor și procedeele didactice), elevii își aleg rolurile, apoi analizează problematica romanelor din perspectiva respectivă. Spre exemplu, exuberantul elogiază opțiunea existențială a lui Apostol Bologa, subliniind imposibilitatea unei alte alegeri a personajului, conservatorul se arată reticent față de aceasta etc. Ora poate lua și forma unei dezbateri libere, cu titlul „Reprezentări ale socialului în opera lui Liviu Rebreanu”.

O posibilă *structură* a lecției de recapitulare desfășurate după acest tipar :

- organizarea colectivului de elevi ;
- pregătirea psihologică a elevilor (captarea atenției lor) ;
- anunțarea temei recapitulative și a obiectivelor operaționale urmărite de profesor ;
- conducerea procesului de recapitulare propriu-zisă ;
- asigurarea feedbackului ;
- fixarea temei pentru acasă/asigurarea retenției și a transferului.

IV. Lecția mixtă, combinată

Urmărește realizarea mai multor sarcini didactice : comunicare/însușire, formare de priceperi și deprinderi, sistematizare/fixare, evaluare a cunoștințelor. Are aceleași variante și o *structură* asemănătoare cu aceea a primului tip de lecție (cel de comunicare de noi cunoștințe) :

- organizarea colectivului de elevi ;
- actualizarea conținuturilor însușite anterior (de regulă, prin verificarea temei pentru acasă) ;
- pregătirea psihologică a elevilor, captarea atenției lor pentru receptarea optimă a noilor conținuturi (de regulă, printr-o conversație introductivă sau prin prezentarea de situații-problemă) ;
- anunțarea temei și a obiectivelor operaționale urmărite de profesor ;

- comunicarea/însușirea noilor cunoștințe printr-o strategie metodică potrivită ;
- fixarea și sistematizarea conținuturilor predate, prin repetare și exerciții aplicative ;
- asigurarea feedbackului ;
- fixarea temei pentru acasă/asigurarea retenției și a transferului (vezi bibliografia menționată *supra*).

Dată fiind diversitatea activităților și implicit a strategiilor utilizabile pe parcursul acestora, lecția mixtă este, în mod firesc, tipul de lecție întâlnit cel mai des în practica efectivă a disciplinei noastre. Cele mai multe dintre proiectele de lecții mixte propuse în anexele volumului de față ilustrează perfect această varietate metodologică și contrazic implicit prejudecățile legate de anchilozarea tiparului proiectiv specific.

V. Lecția de verificare și evaluare

Urmărește să constate nivelul de pregătire al elevilor, având drept consecință optimizarea activității didactice ulterioare. Ea poate avea următoarele variante :

1. După metoda de evaluare utilizată :
 - lecție de evaluare orală ;
 - lecție de evaluare scrisă.
2. După mijloacele de evaluare utilizate :
 - lecție de evaluare cu ajutorul testului docimologic ;
 - lecție de evaluare cu ajutorul testelor-grilă/fișelor etc.
3. După locul de desfășurare :
 - lecție de evaluare desfășurată în sala de clasă ;
 - lecție de evaluare desfășurată în excursie, la muzeu etc.

Structura unei asemenea lecții este extrem de simplă :

- organizarea colectivului de elevi ;
- anunțarea conținutului ce urmează a fi verificat (de regulă, înainte de lecție) ;
- verificarea propriu-zisă ;
- evaluarea rezultatelor (cu anunțarea lor ulterioară, mai rar pe loc) ;
- tema pentru acasă (eventual).

Întrucât verificarea și evaluarea cunoștințelor sunt probleme dificile și complexe, prefer să le tratez pe larg în capitolul intitulat „Evaluarea la ora de limbă și literatură română”. Menționez aici doar necesitatea diversificării metodologice evaluative : lecțiile de evaluare tradițională, bazate așadar pe instrumentele clasice ale evaluării orale (chestionarea, interviul) sau scrise (testul docimologic), trebuie alternate cu lecții de evaluare modernă, interactivă, în care conversației catehetice să i se substituie metode interactive care să valideze într-o formă mult mai plăcută și mai puțin stresantă informațiile deținute de elevi : *dezbaterea* cu toate formele ei, *frisco*, *pălăriile gânditoare*, *horoscopul*, *posterul*, *colajul*, *turul galeriei*, *unul stă, ceilalți circulă*, *RAI* etc. Structura unei astfel de lecții de evaluare interactivă ar fi următoarea :

- + organizarea colectivului de elevi ;
- + pregătirea psihologică a elevilor (captarea atenției lor) pentru procesul evaluativ ;

- anunțarea temelor/conținuturilor de evaluat și a obiectivelor operaționale urmărite de profesor;
- conducerea procesului de evaluare propriu-zisă;
- asigurarea feedbackului (cu notarea finală);
- eventual, fixarea temei pentru acasă/asigurarea retenției și a transferului.

4.4. Alte forme de organizare a activității didactice specifice studierii limbii și literaturii române

Încă de la începutul secolului XX, pentru reprezentanții „educației noi” a devenit din ce în ce mai evidentă necesitatea de a se completa și prelungi procesul de învățământ în afara clasei și a școlii (prin valorificarea tuturor tipurilor de educație: formală, informală și nonformală): pe de o parte, datorită dorinței elevilor, dar și a majorității cadrelor didactice de a-și cunoaște mai bine regiunea/țara, prin excursii sau vizite, iar pe de altă parte, din cauza criticilor din ce în ce mai vehemente adresate sistemului tradițional pe clase și lecții, perceput la un moment dat ca fiind monoton, chiar sufocant. Au rezultat, între altele, forme complementare de organizare a procesului didactic, destul de variate și atractive, în orice caz antrenante pentru elevi. După etapa de învățământ în care se pot pune în practică, activitățile în afara clasei și extrașcolare sunt grupate de pedagogi astfel:

Tipuri de activități	Etapa procesului de învățământ	Obiective generale urmărite	Exemple
Activități introductive	- la începutul studierii unei discipline de învățământ, al unui capitol sau al unei teme	- familiarizarea elevilor cu problematica disciplinei, a capitolului, a temei, cu sarcinile de instruire - trezirea interesului elevilor	Vizite în instituții de cultură și economice, vizionarea unor emisiuni științifice
Activități desfășurate pe parcursul studierii capitolului sau temei	- în paralel cu formele de organizare a activității din proiectul unității de învățare	- consolidarea și îmbogățirea sistemului cognitiv al elevilor - verificarea în practică a cunoștințelor - fixarea și consolidarea achizițiilor	Excursii în natură, vizite la muzee, în laboratoare specializate (de informatică, fizică, chimie etc.)
Activități finale/de încheiere	- la finele studierii capitolului sau al temei	- ilustrarea în practică a noilor cunoștințe - fixarea, consolidarea, sistematizarea, aprofundarea achizițiilor - aplicarea și transferul cunoștințelor etc.	Activități în cercuri tehnice, în uniități economice, științifice, în laboratoare specializate, utilizarea mijloacelor multimedia

(M. Ionescu „De la paradigma comeniană la didactica modernă” în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), *op. cit.*, p. 307.)

Activitățile extracurriculare proprii disciplinei noastre se pot, la rândul lor, grupa în :

- Activități desfășurate *în afara clasei* :
 - consultații ;
 - meditații ;
 - cercuri literare ;
 - jocuri și concursuri pe teme lingvistice sau literare – între colegii aceleiași clase, între clase diferite etc. ;
 - cenacluri literare ;
 - ateliere de scriere creativă ;
 - editarea revistei clasei sau a școlii ;
 - alcătuirea unui muzeu literar/cultural ;
 - întâlniri cu cadre didactice universitare, scriitori, critici și teoreticieni literari etc.
- Activități desfășurate *în afara școlii* :
 - excursii și vizite didactice ;
 - vizionări de spectacole și filme, pe cât posibil ecranizări valoroase ale unor texte literare canonice ;
 - concursuri școlare ;
 - activități cultural-distractive ;
 - tabere județene/naționale de creație sau documentare pe diverse teme literare ;
 - activități culturale desfășurate în biblioteci, muzee literare etc. ;
 - emisiuni radio și TV ;
 - întâlniri în grupe de chat ;
 - alcătuirea de/participarea activă la bloguri pe teme culturale ;
 - editarea de reviste școlare pentru diverse vârste sau pe anumite teme de interes etc.

Ambele tipuri de activități necesită respectarea unor condiții ca : aplicarea cunoștințelor și consolidarea lor, cunoașterea elevilor între ei, încrederea în profesorul îndrumător, identificarea prealabilă și dezvoltarea predispozițiilor artistice la elevi, dar și a valențelor comunicative interpersonale, respectarea normelor de conduită etc. Dar avantajele lor sunt evidente – în primul rând vin în întâmpinarea unor interese și trebuințe specifice ale elevilor, mai ales ale celor cu inteligență naturalistă, muzicală, kinestezică sau vizuală, cărora le oferă un cadru mai flexibil de valorificare, pentru a nu mai vorbi despre faptul că asemenea activități complementare lecțiilor permit dezvoltarea unor afinități interpersonale, a unor legături afective net superioare celor realizate în clasă, la orele obișnuite.

Pentru informații referitoare la cele mai folosite astfel de activități, a se vedea : Constantin Parfene, *Literatura română în școală*, Emanuela Ilie, *Didactica literaturii române* ș.a.

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Metode și procedee utilizate în studierea limbii și literaturii române

5.1. Generalități. Definiții, distincții, funcții, clasificări ale metodelor

Nu mai trebuie de mult demonstrat faptul că eficiența pedagogică – atât desfășurarea, cât și rezultatele procesului de învățământ – depinde într-o măsură semnificativă de metodele alese de cadrul didactic. Cercetările unor pedagogi recunoscuți pe plan european, american sau românesc (Jean Piaget, J.S. Brunner, David Paul Ausubel, Ioan Cerghit, V. Țărcovnicu, G. Văideanu ș.a.) au relevat rolul fundamental al metodelor în arsenalul didactic. Aceștia au insistat pe discernământul, în fapt pe inteligența cu care profesorul ar trebui să își aleagă cea mai potrivită dintre metode în fiecare moment al procesului instructiv-educativ, arătând că, prin utilizarea unor metode diferite în aceleași secvențe didactice, se obțin rezultate diferite în pregătirea elevilor.

Termenul *metodă* provine, se știe, din limba greacă (*metha* = „către”, „spre”, și *odos* = „cale”, „drum”), limbă în care desemna așadar orientarea către un drum sau orientarea în spațiu, într-un sens mai larg. Sensul învechit al cuvântului a fost modernizat de filosoful francez René Descartes, unul dintre primii care l-au utilizat, conferindu-i un sens gnoseologic. După cum arată etimologia termenului, metodele de învățământ reprezintă *căile, modalitățile, procedeele, tehnicile și mijloacele adecvate pentru desfășurarea procesului instructiv-educativ*: mai mult decât „căile folosite în școală de către profesori pentru a-i sprijini pe elevi să descopere viața, natura, lumea, lucrurile, știința”, ele sunt mijloace prin care se formează și se dezvoltă priceperile și deprinderile elevilor, dar și capacitatea acestora de a utiliza roadele cunoașterii în așa fel încât să-și formeze și să-și dezvolte personalitatea. După Ioan Cerghit, metodele de învățământ se referă atât la condițiile specifice în care intervenția precisă, specifică (de predare) a profesorului este îndreptată spre obținerea unei schimbări (numai delimitate) în formația elevului, cât și la efortul elevului de a se integra procesului de învățământ, asimilând cunoștințe și formându-și deprinderi practice sau intelectuale.

Metodele au un caracter polifuncțional, *funcțiile* lor de bază fiind următoarele :

- cea *cognitivă* (de organizare și dirijare a cunoașterii, ele fiind căi de acces atât în universul cunoașterii științifice și artistice, cât și în cel comportamental);

- cea *instrumentală* sau *operațională* (metodele fiind unelte, instrumente prin care profesorul își transformă obiectivele propuse, predeterminate, în obiective realizate, în performanțe);
- cea *formativ-educativă*, *modelatoare* (utilizarea metodelor determinând și formarea personalității elevilor, în sensul de formare de atitudini, convingeri, sentimente);
- cea *normativă* (descriind cum să facem, cum să se predea și să se învețe);
- cea *motivațională*, *stimulativă* (unele metode având și un pronunțat potențial de energizare, de trezire a interesului) (*apud* Ioan Cerghit).

O prezentare analitică a metodelor didactice ar trebui precedată de o sistematizare cât mai logică a acestora, deși taxonomiile propuse au suscitât și suscită încă o serie întreagă de controverse între pedagogi. Aceștia au propus de fapt criterii variate de clasificare, rezultând, în consecință, *clasificări* diferite. Se pot distinge, spre exemplu :

- După *criteriul istoric* :
 - *metode vechi, tradiționale* (expunerea, conversația, exercițiul);
 - *metode noi, moderne* (IAC, pălăriile gânditoare, Frisco, mozaicul).
- După *criteriul gradului de aplicabilitate* :
 - *metode generale*, care se pot aplica în cele mai multe dintre disciplinele de învățământ (expunerea, conversația, exercițiul, jocul);
 - *metode particulare*, specifice unor discipline (horoscopul, scaunul autorului ar fi specifice studiului literaturii).
- După *criteriul organizării activității didactice* :
 - *metode de activitate individuală* (libere – lucrul cu manualul, lectura silențioasă; sub îndrumarea profesorului – observația dirijată, exercițiul; programate – exercițiul);
 - *metode de activitate în perechi/diade* (profesor-elev : conversația, expunerea cu oponent; elev-elev : conversația, gândiți-lucrați în perechi-comunicați);
 - *metode de activitate în echipe/microgrupuri* : grupuri care desfășoară aceeași activitate; grupuri care desfășoară activități diferite;
 - *metode de activitate în grupuri mari* (dezbaterea academică);
 - *metode de activitate cu clasa întreagă (colective)* : unilaterale sau bilaterale.
- După *criteriul funcției fundamentale* :
 - *metode de învățare-predare* : de transmitere/asimilare de cunoștințe (expunerea, mozaicul); de formare de priceperi și deprinderi (exercițiul, *share pair circles*-schimbă perechea); de consolidare (exercițiul, gândiți-lucrați în perechi-comunicați, Frisco);
 - *metode de evaluare* (portofoliul, eseu de cinci minute, turul galeriei, tehnica 3-2-1).
- După *criteriul suportului purtător de informații* :
 - *metode verbale* : expositive (expunerea), interrogative (conversația, interviul);
 - *metode intuitive* (observația, metoda termenilor predictivi);
 - *metode bazate pe acțiuni* (exercițiul, demonstrația, colajul, turul galeriei).
- După *criteriul tipului de învățare* :
 - *metode ale învățării prin receptare* (expunerea);
 - *metode ale învățării prin descoperire* (problematizarea);
 - *metode ale învățării prin acțiune* (exercițiul, posterul, turul galeriei);
 - *metode ale învățării prin creație* (brainstormingul, 6/3/5).

- După *criteriul subiectului pe care este centrată metoda* :
 - metode centrate pe activitatea profesorului (prelegerea, explicația, demonstrația);
 - metode centrate pe activitatea elevului (exercițiul, lucrul cu manualul, mozaicul).
- După *criteriul tipului de relație profesor-elev* :
 - metode obiective, autoritare (conversația catehetică, observația dirijată);
 - metode liberale, permissive (conversația euristică, brainstormingul, dezbaterrea, Frisco).
- După *criteriul gradului de activizare a elevilor* :
 - metode pasive (expunerea, demonstrația);
 - metode active (conversația, Frisco, pălăriile gânditoare, dezbaterrea).

Cea mai cunoscută dintre taxonomiile metodelor de învățământ propuse în pedagogia românească le aparține lui Ioan Cerghit și Ioan Neacșu. Preluând o serie de observații ale lui J. Piaget și W. Okon, aceștia selectează trei criterii de clasificare – experiența socioistorică, cea individuală și cea obținută prin acțiune practică – în funcție de care diferențiază trei tipuri de metode :

I. Metode de transmitere și însușire a cunoștințelor :

1. Metode de comunicare orală :

- *expozitive (afirmative)* : expunerea cu variantele ei : *povestirea, expunerea cu oponent, prelegerea-dezbaterre* ;
- *interogative (conservative sau dialogate)* : *conversația* ;
- *metoda discuțiilor și a dezbaterilor cu variantele ei* : *Philips 6-6 și brainstormingul* ;
- *metoda problematizării (instruirea prin problematizare)*.

2. Metode de comunicare bazate pe limbajul intern :

- *reflecția personală*.

3. Metode de comunicare scrisă :

- *lectura explicativă* ;
- *învățarea după textul scris al cărții*.

II. Metode de explorare a realității (bazate pe contactul direct sau indirect cu realitatea) :

1 Metode de explorare nemijlocită (directă) a realității :

- *observația sistematică și independentă* ;
- *experimentul* ;
- *descoperirea* ;
- *ancheta* ;
- *problematizarea în contextul cercetării directe* ;
- *învățarea prin cercetarea documentelor și vestigiilor istorice*.

2. Metode de explorare mijlocită (indirectă) a realității :

- *metode demonstrative (intuitive)* : *demonstrația pe bază simbolică, grafică, prin imagini, scheme...* ;
- *problematizarea în contextul cercetării indirecte* ;
- *metode de modelare (model devices)*.

III. Metode bazate pe acțiune (operaționale sau practice) :

1. Metode bazate pe acțiune reală :

- *exercițiul – algoritmic, euristic* ;
- *lucrările practice – cu caracter reproductiv, demonstrativ, problematizat* ;

- proiectele tematice – reproductive, problematizat-creative ;
- studiul de caz ;
- proiectul sau tema de cercetare.

2. Metode bazate pe acțiune simulată :

- jocurile didactice ;
- jocurile de simulare ;
- lectura pe roluri ;
- învățarea prin dramatizare ;
- învățarea pe simulatoare.

IV. Instruirea programată, instruirea asistată de calculator.

Controversele în privința metodelor didactice privesc nu doar realizarea unei taxonomii complete și corecte, ci și un alt aspect de o importanță deosebită pentru desfășurarea procesului didactic, și anume motivația opțiunii profesorului pentru una sau alta dintre metode, pentru o metodă tradițională ca prelegerea, să spunem, sau pentru una de o modernitate șocantă ca mozaicul, spre exemplu. Mă refer, mai precis, la inerția sau comoditatea unora dintre cadrele didactice, care preferă metode clasice, cu rezultate verificate (expunerea, conversația catehetică, demonstrația), și, în egală măsură, la dorința altora de a inova cu orice preț propriile lecții, prin apelul permanent la metode de ultimă generație¹, fie ele și neconvenționale sau chiar controversate (pălăriile gânditoare, Frisco, floarea de lotus). În reforma învățământului se vehiculează, e adevărat, tot mai des ideea de *modernizare a metodelor didactice*, modernizare ce are unele direcții prioritare :

- individualizarea metodelor, în sensul unei pedagogii diferențiate ;
- selectarea metodelor în funcție de obiectivele formative ;
- consultarea elevului (văzut ca partener în activitatea didactică, veritabil coautor conștient al propriei formări) în alegerea și utilizarea unei metode ;
- încurajarea metodelor și tehnicilor interactive de grup (încurajarea activității în grup sau în echipă, care stimulează capacitatea de cooperare și competiție, permițând dezvoltarea cognitivă și socială a elevilor în interacțiune cu partenerii de lucru etc.) ;
- organizarea condițiilor de învățare de către un profesor ghid, animator și consilier, care favorizează schimbul de opinii, discuțiile animate, în scopul facilitării învățării, evaluării fidele și intercomunicării autentice.

Din păcate, după cum am precizat mai sus, unele cadre didactice reduc procesul de modernizare la opțiunea pentru cele mai noi metode didactice, ignorând riscurile nu

1. În capitolul „Metodele de învățământ”, din *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (Editura Polirom, Iași, 1998, pp. 343-344), pedagogii ieșeni Constantin Moise și Elena Seghedin disting „metodele de predare-asimilare (sau metode de instruire) de dată mai recentă” precum algoritmizarea, modelarea, problematizarea, instruirea programată, studiul de caz, metodele de simulare și învățarea prin descoperire de „metodele de predare-asimilare (sau metode de instruire) de ultimă generație”, între care : brainstorming, Philips 6-6, brainwritting 6-3-5, cubul, mozaicul, acvariul, SINELG, controversa academică, discuția panel, diagrama Venn, jocul de rol, turul galeriei, copacul cu erori, metoda pălăriilor gânditoare, sinectica, piramida, floarea de lotus.

întotdeauna minore pe care le produce utilizarea „după ureche” a acestora (riscuri derivate din aplicarea metodologiei interactive în momente inadecvate din lecție sau pentru studierea unui conținut informațional inadecvat, din „arderea” unor faze procedurale esențiale¹.

Menționez, din acest motiv, câteva dintre *criteriile* de care profesorii trebuie să țină seama în momentul în care vor să aleagă cea mai potrivită metodă didactică :

- obiectivele și conținutul instruirii ;
- normativitatea didactică ;
- particularitățile de vârstă și caracteristicile psihologice, intelectuale ș.a.m.d. ale elevilor ;
- specificul clasei, dar și al școlii respective ;
- gradul ei de dotare materială ;
- personalitatea profesorului.

Pedagogi recunoscuți apreciază însă că singurul criteriu care permite alegerea corectă a uneia sau alteia dintre metodele de învățământ ar trebui să fie cel de natură pragmatică : nu ar trebui să conteze decât *natura obiectivelor pedagogice concrete* pe care le urmărește educatorul într-un anumit moment al instruirii. De altfel, există voci care susțin că profesorul nici nu are nevoie de o clasificare a metodelor, ci de un inventar cât mai bogat de metode și procedee didactice din care să fie capabil să le aleagă pe cele adecvate pentru a-și realiza obiectivele pedagogice preconizate. Plecând de la această premisă, realizez în continuare o inventariere a metodelor de învățământ – atât a celor clasice, cât și a celor moderne –, insistând pe cele specifice studiului limbii și literaturii române, cu scopul de a oferi o paletă de sugestii mai largă atât debutantului, cât și profesorului experimentat, dornic să-și optimizeze strategiile didactice recurente. Pe lângă sursele speciale, menționate în fiecare subcapitol, am consultat bibliografia pedagogică menționată *supra*.

5.2. Metode de studiere a limbii și literaturii române

5.2.1. *Lucrul cu manualul și alte cărți*

Metoda clasică a lucrului cu manualul și alte cărți constă într-un „ansamblu de acțiuni prin care se urmărește formarea priceperilor și deprinderilor necesare în vederea utilizării corecte și eficiente a manualelor și a altor cărți ca surse de informare” (I. Nicola).

În învățământul tradițional, ponderea acestei metode era indiscutabilă. Paradoxal, deși în școala modernă și contemporană asemenea surse ale învățării au cunoscut o

1. Pentru o informare adecvată asupra utilizării corecte, avantajelor și dezavantajelor strategiilor interactive, vezi analiza pertinentă a Crenguței-Lăcrămioara Oprea, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității din București, București, 2003, sau observațiile Adrianei Nicu, din *Strategii de formare a gândirii critice*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 2007.

diversificare tot mai mare, interesul autorilor de cursuri de pedagogie, didactică generală și didactica specialității pentru această metodă a scăzut vizibil. În condițiile în care a crescut enorm digitalizarea informației de orice fel, iar e-book-urile tind să înlocuiască aproape complet cărțile pe format clasic, lucrul cu manualul și alte cărți pare a avea mai degrabă un viitor incert. Adolescenții și tinerii citesc, deja, din ce în ce mai puțin – rezultatele sondajelor realizate, în ultimii 2-3 ani, de varii institute/organisme (precum Autoritatea Națională pentru Sport și Tineret) sunt alarmante: se pare că niciun sfert dintre tineri nu mai citesc literatură (și, dintre ei, 20% o fac doar de 2-3 ori pe an!), în timp ce aproximativ 80% se uită zilnic la televizor sau folosesc zilnic internetul. Pentru informare și/sau comunicare (aproximativ 50 %), dar în special pentru muzică, jocuri, filme (aproximativ 50 %). Chiar și pentru unii dintre adulții formatori de gust – de la profesorii din învățământul preuniversitar la dascălii din mediul academic, fie ei critici și istorici literari, prezențe discrete sau active în publicistica de gen –, lectura foilor de hârtie, mirosind încă a cerneală tipografică sau, după caz, a specificul praf de bibliotecă, ține din ce în ce mai mult de regimul nostalgiei. Și pentru unii, și pentru alții, e mult mai profitabil, oricum, ca în locul unei lecturi consumatoare de timp și energie, să se așeze confortabil în fața ecranului, îngurgitând informație de ordin secund, de la rezumat ori referat la cronică de întâmpinare ori recenzie; cu un singur *click* după tastarea numelui autorului sau al cărții într-un program de căutare, pot intra într-un veritabil paradis informațional virtual ce-ar face să pălească de invidie mai vechea utopie borgesiană...

S-ar părea, așadar, în această epocă a culturii spectralului, că lectura cărților pe hârtie a început să piardă teren, că tot mai puțini călători mai poposesc pe căile cândva atât de bătătorite, însemnate de cerneala tipografică, ale cărei înșiruri seducătoare cu greu mai pot juca, dacă nu rolul unui spațiu-matrice, în care să se refugieze cu sentimentul binefăcător al regăsirii unui ideal *acasă*, măcar cel al unei incitante destinații de vacanță. Indubitabil însă, cel puțin din perspectiva disciplinei noastre, rolul cărții este la fel de important ca întotdeauna. Atât profesorii de limbă și literatură română, cât și elevii (îndeosebi cei din mediul rural) lucrează încă frecvent cu manuale școlare, dar și cu dicționare (*Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, *Dicționarul general al literaturii române*, *Dicționarul biografic al literaturii române*, *Dicționarul de personaje literare*, *Dicționarul analitic de opere literare românești*), reviste de cultură (*România literară*, *Convorbiri literare*, *Viața românească*, *Poezia*, *Vatra*, *Cultura*, *Observator cultural* etc.), antologii de texte literare, critice sau eseistice, plus auxiliare ingenioase, gândite ca îndreptare lingvistice (*Ești COOL și dacă vorbești corect*).

Din perspectiva pedagogilor și a didacticienilor, lucrul cu manualul ca „metodă didactică în cadrul căreia învățarea are ca sursă esențială și ca instrument de formare a elevului cartea școlară sau alte surse similare”¹ este utilizabil ca atare doar în învățământul preprimar și cel primar – atunci când se pun bazele autoinstruirii și educației permanente (prin această metodă, elevii sunt familiarizați cu tehnica folosirii permanente a textului scris, altfel spus, „înarmați” cu priceperi și deprinderi necesare în acest sens). La clasele mai mari, se recomandă împletirea ei cu alte metode care să stimuleze și să evalueze practica lecturii individuale. Majoritatea autorilor de didactici ale limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu nici nu mai prezintă, de altfel, metoda în tainele căreia elevii de clasa a V-a de azi sunt, *volens nolens*, inițiați imediat ce parcurg

1 Constantin Moise și Elena Seghedin, *op. cit.*, p. 358.

unitatea de învățare numită „Cartea – obiect cultural”. Dintre didacticienii mai vechi, în special Constantin Parfene¹ recomanda cu insistență parcurgerea următoarelor etape subsecvente lucrului cu cartea :

1. Familiarizarea elevului cu cartea, ca instrument al muncii intelectuale

Această fază presupune : definirea cărții ca o „scriere (literară, științifică, didactică) tipărită sau destinată tiparului și legată sau broșată în volum” (vezi DEX) ; apoi precizarea termenilor din aceeași arie semantică : *broșură, formatul cărții, pagină, volum, tom, colecție, culegere, periodice, enciclopedie, dicționar, extras, antologie...*, ulterior deprinderea elevilor cu interpretarea corectă a fiecărui element constitutiv al cărții, pentru a rămâne edificați asupra unor indici cum ar fi : *coperta, foaia de titlu, foaia de titlu falsă, autorul, titlul, subtitlul, antetitul, datele publicării, epitaful sau motto-ul*. Urmează familiarizarea cu structura cărții, deci cu termeni ca : *părți, capitole, subcapitole, paragrafe sau aliniate*, dar și cu aparatul informativ științific al cărții, de care țin : *prefața, introducerea, comentariile, notele, indicele sau indexul, anexele, bibliografia, tabla de materii sau cuprinsul*. Plecând de la aceste elemente intra- și paratextuale, elevii pot fi antrenați într-o altă operație esențială în studiul limbii și literaturii române, cea de întocmire a *fișelor bibliografice* (pentru sistematizare, a se consulta cunoscuta sinteză despre literatura română în școală semnată de metodicianul ieșean).

2. Familiarizarea elevilor cu diferite forme de extragere și comentare a ideilor din cărți

După lectura primă, elevii pot să (și, cel puțin teoretic, ar trebui să) recurgă la diferite mijloace și procedee de consemnare a celor citite ; dintre acestea, Constantin Parfene menționa :

- *teza* – formulare concisă a ideilor esențiale dintr-o lucrare ;
- *planul* – formă de consemnare mai dezvoltată decât teza și mai succintă decât rezumatul, ce cuprinde diferitele teze însoțite de ideile secundare și de argumentele mai importante ;
- *rezumatul* – formă de consemnare mai extinsă decât tezele sau planul, cuprinzând, pe lângă ideile de bază, și argumente, cifre, citate, concluzii ;
- *conspcutul*, termen folosit în două accepțiuni :
 - a) plan dezvoltat al unei lucrări citite, „notare sintetică și sistematică a esențialului unei lucrări sub forma unui plan sau a unei table de materii, cu detalii de fond, redând materia și desfășurarea lucrării (lecția, conferința, capitolul, articolul de revistă etc.)” ;
 - b) notarea sintetică și sistematică a datelor esențiale ale unei probleme pe baza unui material documentar.
- *extrasul* – un fragment sau un pasaj dintr-o lucrare, însoțit de referiri la sursă ;
- *nota de studiu* – înregistrarea scurtă a unei observații, explicații, a unei succinte note de lectură referitoare la un aspect al problemei ;
- *fișa de studiu* – sinteza extraselor, notelor de studiu care privesc o anumită temă, cuprinzând „dezacordul față de unele informații, necesitatea comparațiilor și verificărilor, sublinierii importanței unei afirmații, trimeri la alte fișe de studiu”.

1. Constantin Parfene, *Literatura în școală*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1997.

3. *Deprinderea elevilor cu unele forme de exprimare creatoare a ideilor din cărți*

Simpla consemnare a ideilor cuprinse într-o operă literară sau a citatelor critice despre aceasta nu este în niciun caz suficientă, ea neformându-le elevilor deprinderile de a valorifica personal și creator ideile achiziționate prin lucrul cu cartea. Din acest punct de vedere, profesorul dispune de o gamă foarte variată de *exerciții de redactare*, de la cele mai simple forme, ca reproducerea orală sau scrisă, până la formele cele mai complexe și dificile, dintre care menționez analiza literară¹, comentariul literar² sau esul.

Pentru sugestii concrete de activități ce pot stimula interesul pentru lectură al elevilor, cititorii vor putea consulta capitolul „Elemente de didactica lecturii.”

5.2.2. *Expunerea*

Metodă tradițională care constă în transmiterea directă/prezentarea orală a unui volum substanțial de cunoștințe. Nepunând accent pe elev, văzut ca principal actor în demersul instructiv-educativ, expunerea a fost și este încă metoda cea mai vehement criticată, deși pare imposibil de exclus total din arsenalul metodelor didactice. Chiar și atunci când i se diminuează punctele nevralgice, ea tot tinde să fie utilizată măcar cu o anumită frecvență; în fond, după cum afirma pedagogul Ioan Cerghit, că unele noțiuni sau unele fapte se împacă foarte greu cu metoda redescoperirii, procedeul cel mai simplu este tot acela de a le comunica direct copilului.

Expunerea (numită și *metoda expozitivă, afirmativă*, deoarece instruirea se bazează, în acest caz particular, pe afirmații verbale, pe cuvântul folosit ca instrument educațional) cunoaște unele *avantaje* greu de ignorat, în ciuda criticilor care i se aduc permanent. Dintre cele enumerate de pedagogul³ citat mai sus, le amintesc pe următoarele:

- expunerea ajută elevii să se familiarizeze, să înțeleagă un corp de cunoștințe, de adevăruri ce nu pot fi verificate direct de către cel care învață;
- în expunere, elevii pot găsi un mod de abordare rațională a unei realități, a unei situații-problemă, un model coerent de gândire științifică și de vorbire;

1. Definită ca „descompunerea unui întreg (obiect, fenomen, comunicare verbală etc.) în elementele lui componente, în explicarea, interpretarea și aprecierea fiecăruia dintre acestea și a întregului pe care îl constituie. Elaborarea unei compoziții de tip analiză presupune surprinderea, prin descompunere, a elementelor constitutive ale unei realități, sinteza mentală a acestora, prin sesizarea relațiilor dintre părți și apoi comentarea (explicarea, interpretarea, aprecierea) elementelor constitutive, în vederea evaluării critice a ansamblului din care fac parte” (Constantin Parfene, *Compozițiile în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 228).
2. Văzut ca „o compoziție scurtă (de obicei), în care «se explică», «interpretează» și «apreciază» «anumite pasaje» dintr-o operă, stabilindu-se filiații și coordonate istorico-literare. Alcătuirea unui comentariu presupune analiza atentă a evenimentului, problemei, textului etc. de comentat, alegerea unuia sau unora din aspectele implicate și apoi comentariul critic propriu-zis (explicare, interpretare, apreciere etc.)” (*Ibidem*, p. 231).
3. Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997, și Ioan Cerghit, „Metodologia didactică”, în Ioan Cerghit, Ioan Neacșu, Ion Negreț-Dobridor, Ion-Ovidiu Pânișoară, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001.

- îi îndrumă spre forme și tehnici elevate de gândire, pe care ei n-ar avea cum să le descopere spontan ;
- îi învață să-și organizeze cunoștințele la un nivel superior de abstractizare, să sesizeze probleme mari, de sinteză ;
- are caracterul unei structuri de mare rigurozitate logică a cunoștințelor și poate da impresia de densitate, pregnanță și fluență a informațiilor și a ideilor pe care le comunică ;
- stârnește interes pentru subiectul ce se tratează ;
- unele forme ale expunerii joacă un rol concludiv, dar și anticipativ în raport cu alte genuri, în sensul că furnizează un cadru conceptual care va servi drept suport pentru efectuarea ulterioară a studiului individual ;
- cunoaște o mare flexibilitate, conferindu-i profesorului puterea de a se adapta cu ușurință la specificul temei, la nivelul intelectual al auditoriului, dar și la disponibilitățile de timp și de condiții materiale ;
- adresându-se unui auditoriu colectiv, favorizează fenomenul de contagiune sau de sugestie colectivă, care face ca mai mulți participanți să adere simultan la aceleași idei, opinii și atitudini ;
- este familiară și accesibilă oricărei vârste școlare, indiferent de nivelul intelectual de pregătire al elevului.

Mai numeroase și mult mai greu de evitat sunt însă *dezavantajele* expunerii, recunoscute de toți pedagogii (care tocmai de aceea sugerează limitarea la maximum a utilizării metodei) :

- *determină superficialitatea și formalismul*, la sfârșitul expunerii elevii putând cu ușurință să reproducă verbal o regulă, o definiție, dar nefiind în stare să le și aplice ; se adaugă, la aceasta, și pericolul superficialității verbale, al proliferării de pseudonoțiuni incorect sau insuficient înțelese, ci doar vehiculate ;
- imprimă o notă verbalistă învățământului și are tendința să suprimă și să restrângă prea mult experiența personală, dedusă și trăită viu, din contactul nemijlocit cu realitatea ; afirmația este cu atât mai valabilă în cazul „realității” operei literare, pe care elevul trebuie să o perceapă, să o recepteze mai întâi direct, prin lectură proprie, și abia ulterior prin mijlocirea unor forme de lectură critică ;
- *transmite cunoștințele într-o formă „de-a gata”*, pe calea „transferului direct dintr-un capăt în altul” (Galperin) ;
- punctul cu adevărat nevralgic se referă însă la efectul negativ asupra elevului, obligat să fie simplu spectator sau consumator al celor comunicate ; un asemenea pasivism al elevului, care doar asimilează și nu participă activ la instruire, riscă să ducă la *plictiseală, oboseală și lipsă de atenție* ;
- în condițiile unui flux de cunoștințe ce urmează un sens unic, *relația profesor-elev rămâne unilaterală*, oferind slabe posibilități de interacțiuni personale și de conexiune înversă efectivă ; în cazul lecției *ex cathedra*, între profesor și restul clasei se instalează și se menține o prea mare distanță, ce exclude apropierea firească dintre cei care ar trebui să fie *parteneri* în procesul instructiv-educativ¹.

1. Vezi sursele recomandate *supra*.

Există totuși câteva *posibilități de a ameliora metoda*, dintre care Ioan Cerghit amintește :

- atenția trebuie îndreptată spre stimularea inovației și a introducerii în practică, alături de formele clasice ale expunerii (povestirea, descrierea, explicația, prelegerea școlară, cursul magistral, conferința), a unor noi variante expozitive : expunerea cu oponent, prelegerea-discuție, conferința-dezbateri, microsimezionul, informarea etc. ;
- adecvarea expunerii la nivelul experienței lingvistice și de cunoaștere a celor cărora li se adresează (știut fiind faptul că eficacitatea expunerii depinde nu numai de calitățile comunicării – claritate, precizie, plasticitate –, ci și de structurile mentale și de activitatea auditoriului) ;
- în vederea educării unei audieri active, a unei receptivități spontane, un rol esențial este jucat de acele procedee care sporesc dorința de argumentație logică a comunicării ; profesorul va trebui să solicite efectiv anumite operații ale gândirii elevilor (*analize, clasificări, opoziții, discriminări, ordonări, sinteze*). În acest scop, el ar trebui să facă apel în mod variabil când la una, când la alta dintre cele două strategii de prezentare a materiei : cea deductivă, specifică prin enunțarea unei definiții sau a unei generalizări, urmată de exemplele care să o susțină și să o particularizeze, respectiv cea inductivă, care să conducă din exemplu în exemplu auditoriul spre „descoperirea dirijată” a noilor generalizări ;
- auditoriul se înviorază ori de câte ori explicațiile și expunerile profesorului sunt viu ancorate în realitate, fie prin sprijinirea pe date recente și semnificative ale științei și tehnologiei contemporane, fie pe datele și concluziile rezultate din propria experiență ;
- activizantă este și încercarea de a transforma monologul în dialog : comunicarea poate primi o formă problematizată, dacă profesorul formulează unele întrebări-problemă, dacă analizează cazuri tipice sau situații-problemă ;
- se pot folosi cu succes procedee ale dialogului oratoric (interogația și invocația retorică), cadrul didactic formulând întrebări și făcând uz de argumente pro și contra, înfiripând în fapt o aparentă controversă cu el însuși, urmând ca la final tot el să dea răspunsurile corecte cuvenite ;
- se pot adresa, de asemenea, întrebări de sondaj de opinie ad-hoc, în legătură cu cele expuse, în scopul declanșării unui schimb de păreri ;
- posibilitatea de a introduce în cursul expunerii a unor mijloace adecvate de expresie științifică (diagrame, scheme, planuri, desene, formule) și a altor procedee demonstrative sugestive (proiecții, scene filmice) care să dinamizeze gândirea și imaginația ;
- eficientă este și practica multiplicării și distribuirii cu anticipație a unor materiale care să aibă legătură cu subiectul ce urmează a fi tratat : texte, rezumate, scheme incomplete, chestionare cu întrebări-cheie etc., pe care elevii urmează să le completeze concomitent cu ascultarea expunerii sau de care se vor folosi ulterior în pregătire ;
- folosirea unor surse suplimentare de informație : citate, mărturii din epocă, documente autentice, extrase, fragmente din lucrări și autori avizați în domeniu ;
- la toate acestea este necesar să fie asociate și propriile judecăți și atitudini ale profesorului care trebuie să arate fie pasiune și entuziasm, fie dezaprobare, incertitudine etc. Este de asemenea de dorit ca unele probleme și idei să fie doar sugerate, profesorul lăsând astfel loc unor meditații și căutări personale.

La acestea se adăugă *condițiile* necesare unei expuneri valoroase; după același pedagog, nu trebuie să le uităm pe următoarele:

- expunerea trebuie să fie redactată în prealabil *cu toată rigurozitatea*, profesorul având grijă să selecteze materialul faptic cel mai sugestiv, să realizeze o diviziune logică și o ierarhizare riguroasă a ideilor, iar prezentarea acestora să se facă după un plan echilibrat, bine structurat;
- stabilirea unui contact viu cu auditoriul depinde foarte mult de felul cum începe expunerea, de aceea elevul trebuie captivat rapid cu o scurtă introducere (*captatio benevolentiae*);
- în privința tehnicii vorbirii, cel care expune va întrebuința un limbaj bogat și expresiv, simplu și concis, cât mai clar cu putință, în fraze echilibrate, adresate vii, energic și vibrant; trebuie evitate expresiile stereotipe, golurile de explicație, digresiunile abundente, care să abată atenția de la firul logic al ideilor;
- profesorul trebuie să folosească foarte atent mijloacele comunicării paraverbale și nonverbale;
- el trebuie să stăpânească foarte bine subiectul de abordat, exprimându-l liber și degajat, menținând permanent contactul vizual cu ascultătorii, lucru prin care să-i domine; lectura unor pagini redactate acasă este mijlocul sigur de a-i convinge pe elevi că el, cadrul didactic îndelung pregătit în ani întregi petrecuți pe băncile facultății, ale bibliotecii sau la catedră, este în realitate insuficient calificat pentru cariera didactică;
- este foarte important ca profesorul să sesizeze în permanență starea de spirit a auditoriului, fiind pregătit, la nevoie, să înlăture momentele de oboseală sau să creeze clipe de relaxare, prin relatarea unui fapt interesant sau printr-o glumă;
- anterior expunerii, elevii trebuie învățați în ce constă tehnica *luării notițelor* (cercetări întreprinse de Grawford, demonstrând faptul că elevii care iau corect notițe în cursul expunerii înregistrează un spor de cunoștințe și o înțelegere mai bună a materialului predat decât cei ce se mulțumesc numai cu ascultarea). Important este pentru elev să noteze integral și corect doar definițiile, denumirile, datele, formulele, schemele și desenele care însoțesc expunerea.

Formele expunerii

Povestirea

Este o formă de expunere orală ce urmărește atât înfățișarea orală, sub formă de narațiune sau descriere, a unor evenimente, întâmplări, cât și surprinderea unor elemente de legătură a relației cauză-efect. Se utilizează mai frecvent *la clasele mici*, unde însoțește explicațiile în cadrul activităților de educare a limbajului, de lectură ș.a.m.d.¹. La clasele gimnaziale, povestirea se poate utiliza în următoarele situații:

- Când servește expunerii unor amănunte semnificative din biografia unui scriitor, mai ales a celor ce constituie geneza operelor literare studiate.

1. Vezi Angelica Hobjilă, *Elemente de didactică a limbii și a literaturii române pentru ciclul primar*, Editura Junimea, Iași, 2006, și *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului*, Editura Institutul European, Iași, 2008.

De exemplu :

- la clasa a VII-a : înainte de studierea poemului eminescian *Călin (file din poveste)* ;
- la clasa a VIII-a : înainte de studierea romanului sadovenian *Baltagul*.
- Când se comprimă conținutul unei opere epice de mari dimensiuni :
 - la clasa a VII-a, în cazul studierii poemului mai sus menționat, mai exact înainte de a se analiza episodul nunții ambivalente, se pot povesti episoadele anterioare acestuia ;
 - la clasa a VI-a, înainte de studierea povestirii *Fântâna dintre plop* de Mihail Sadoveanu, se pot comprima celelalte povestiri din ciclul *Hanu Ancuței*, pentru a se ilustra procedeul povestirii în ramă, diversitatea tipologică a povestirilor sadoveniene etc.

Povestirea expusă cu talent, cu ceea ce frecvent se numește „darul povestirii”, claritatea expunerii și, neapărat, asigurarea unui cadru emoțional propice sensibilizează real ascultătorii. Ea dezvoltă imaginația și creativitatea, apropie elevii de universul sensibil al operei, făcându-i să trăiască realitatea acesteia, să-și imagineze întâmplările ce alcătuiesc substanța ficționalului ; în plus, ascultând fapte puse pe seama unor personaje, cei mici tind de regulă să se identifice cu acestea, să le analizeze sau chiar „judece” altfel opțiunile.

Anevoios la clasele mici, procesul receptării literaturii este ușurat vizibil de această metodă, dacă povestirea nu depășește o durată scurtă, pentru ca atenția elevilor să nu se disperseze. Mai mult decât o simplă expunere de fapte, reale sau imaginare, de „acțiuni care se desfășoară”, povestirea este însă, și nu ar trebui să uităm acest aspect mai ales când intenționăm să o utilizăm la ora de literatură, „produsul unei activități creatoare, care operează o redescoperire a acțiunii umane” (cf. Jean-Michel Adam, *Analiza povestirii*). Ea te face „să crezi și prin aceasta te face să faci”. De aceea, povestirea trebuie să fie aleasă de profesor în așa fel încât să-i determine pe elevi să acționeze într-un fel sau altul.

Având trei ținte majore – una recreativă, una explicativă și una argumentativă –, povestirea poate fi utilizată cu succes în varii forme și la clasele mai mari. Exemple de aplicare :

- În cazul studierii unor opere epice de mari dimensiuni :
 - la clasa a IX-a, fragmentele din *Jurnalul fericirii* de Nicolae Steinhardt prezentate în unele manuale, fragmente ce se referă la momentul arestării sau la botezul din închisoare, pot fi raportate, prin intermediul povestirii, și la alte scene-cheie din memorialul detenției autorului, tablou tragic al unei epoci, al destinului intelectualului în perioada sumbră a regimului comunist (în cazul în care măcar câțiva dintre elevi au citit o parte a textului, sarcina de a prezenta conținutul textului diaristic le revine) ;
 - la clasa a XI-a (în cadrul unității de învățare *Curențe culturale/ literare în secolul XIX-începutul secolului XX – Symbolismul*), dacă profesorul optează pentru studierea poemului *Noapte de decembrie*, povestirea unor detalii biografice poate facilita înțelegerea în profunzime a textului macedonskian. Mai mult decât un simplu poem despre destinul omului de geniu, cum este prezentată adesea, opera

se relevă, în adâncime, ca o parabolă a creației, dar și a voinței de a obține puterea absolută (a se vedea în acest sens demonstrația lui Daniel Dimitriu din *Grădinile suspendate. Poezia lui Alexandru Macedonski*, Editura Polirom, Iași, 1999) ;

- la clasa a X-a (în cadrul unității de învățare *Lectura poeziei*), prin povestirea unor detalii semnificative din viața lui Bacovia, elevii pot înțelege mai bine configurația particulară, de un tragism fără egal, a universului bacovian, atins, mai mult decât orice alt univers liric, de aripa thanaticului ;
- la clasa a XI-a (în cadrul unității de învățare *Orientări tematice în romanul interbelic*), studierea romanelor *Enigma Otiliei* de George Călinescu și *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda poate fi prefăcută, în mod similar, de amănunte biografice care să demonstreze, în primul caz, importanța motivului paternității, iar în cel de-al doilea caz, consecințele tragice ale consemnării aspectelor nefaste ale regimului totalitar.

Atenție însă la pericolul de „bumerang” al povestirii biografice : în loc să orienteze interesul elevilor spre amănunte semnificative, menite unei receptări corecte a unei opere literare, povestirea poate uneori să-i determine să ignore conținutul și mesajul acesteia, în favoarea memorării unor așa-zise „picanterii biografice”.

Expunerea cu oponent¹

Nouă variantă dramatizată a expunerii, aceasta presupune existența unui *oponent* – alt cadru didactic sau, în lipsa lui, un elev instruit în acest sens, bine informat, cu spirit critic și cu simț psihologic – care intervine în cursul expunerii, punând întrebări, formulând observații sau cerând lămuriri suplimentare, deci care să simuleze un dialog cu profesorul de la catedră. Momentele în care intervine oponentul trebuie alese cu grijă, bine dozate și regizate, în așa fel încât să învioreze expunerea, dar să și sublinieze eventuale dificultăți existente în ea. Ca orice tehnică de dramatizare (*dramatising device*), expunerea cu oponent ia forma unui spectacol didactic, atunci când profesorul și oponentul său joacă anumite roluri, folosind adecvat procedeele și mijloacele artei teatrale. De asemenea, se încearcă obținerea unui efect dramatic de identificare, participanții tinzând să se lase absorbiți de problematica expusă, până la identificarea cu unul sau altul dintre actori.

De exemplu :

- la clasa a XI-a, expunerea tradițională, utilizată frecvent în prezentarea unui curent literar dificil de înțeles ca postmodernismul, poate fi înlocuită cu varianta expunerii cu oponent în cazul în care profesorul instruieste în prealabil un elev care să susțină ideea că, în cazul literaturii noastre, termenul *postmodernism* ar putea fi înlocuit cu termenul *optzecism* sau cu una dintre sintagmele propuse de autorii postmoderni înșiși (*nou antropocentrism* – Al. Mușina ; *psiheism/megalopsihie* – Călin Vlasie etc.), prezentând și argumente în acest sens. Oponentul va interveni în momente-cheie :

1. Recomandată îndeosebi în lucrările metodologice mai noi (spre exemplu, în cartea Mariei Eliza Dulamă, *Metodologie didactică. Teorie și practică*, ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2008).

când se prezintă eventuala confuzie a celor doi termeni, când se prezintă poeticile realizate de reprezentanții curentului, când se încadrează în direcții definitorii (precum cele trasate de Radu G. Țeposu în excelenta sa *Istorie tragică & grotescă a întunecatului deceniu literar nouă*) etc.

Prelegerea

În practica la catedră, din păcate, persistă încă obișnuința de a se „preda” limba și literatura română, în sensul că profesorii se limitează, de cele mai multe ori, la expuneri anchilozate de o erudiție greoaie, pline de termeni neologici proliciși, eventual de citate critice irefutabile, menite să le ateste „excepționala” pregătire teoretică/de specialitate, dar care nu fac altceva decât să îi copleșească pe elevi, fără a le îmbogăți orizontul cunoașterii și sensibilitatea față de textul literar. Din moment ce învățământul formativ, de care se face atâta caz în ultima vreme, presupune angajarea elevilor în procesul de receptare a operei, iar noile programe urmăresc în special dezvoltarea abilităților de interpretare a textului literar, este de dorit limitarea la maxim a prelegerilor anoste ținute de profesori *ex cathedra* și memorate apoi cu solemnitate pioasă de către elevi.

Totuși, lecția-prelegere nu poate fi exclusă cu totul din didactica actuală; ea este necesară, din punctul meu de vedere, mai mult în capitolele introductive, destinate să urmărească direcțiile de dezvoltare a literaturii într-o perioadă sau să parcurgă succint etapele de creație și coordonatele imaginarului autorilor canonici. Și în astfel de momente însă, cadrul didactic poate apela la diverse variante ale expunerii (precum *expunerea cu oponent* sau *prelegerea intensificată*) ori la o formă optimizată a ei. Sugerez abordarea prelegerii mai ales în cazul claselor mai mari:

- în lecțiile introductive, de receptare a textului literar :
 - a) de studiere a unor curente, epoci sau ideologii culturale relativ dificil de receptat : pașoptismul, avangarda, neomodernismul sau postmodernismul.
Atenție însă, chiar și atunci se poate utiliza o variantă optimizată a metodei, dacă elevilor li se împart, cu cel puțin o oră înainte, materiale conținând fragmente de manifeste literare, emblematice și utile atât contextualizării, cât și comprehensiunii fenomenului literar. Fișarea prealabilă a acestora poate determina elevii să promoveze o atitudine activă în timpul expunerii profesorului; în urma unor întrebări bine puse de acesta din urmă, elevii pot să ateste înțelegerea sarcinii de lucru;
 - b) de prezentare generală a biografiei unui scriitor reprezentativ.
La fel, elevii pot fișa informațiile despre viața scriitorilor, informații la care au acces prin consultarea oricărui tabel cronologic din edițiile critice serioase ale cărții respectivului autor;
 - c) de prezentare a subiectului unei opere de mare întindere, dificil fie de înțeles, fie de parcurs în întregime de către elevi : spre exemplu, romanele *Orbitor* de Mircea Cărtărescu și *Cel mai iubit dintre pământeni* de Marin Preda.
- în lecțiile de recapitulare și sistematizare a materiei, după o temă literară deosebit de dificilă, cu profunde implicații estetice, ca postmodernismul, studiat în clasa a XII-a.

Este recomandabilă sistematizarea materiei după o reprezentare grafică schematică realizată de profesor la tablă încă de la începutul activității. Modelul următor, adaptat desigur la cerințele clasei, la particularitățile psihologice, intelective ș.a.m.d. ale

elevilor, dar și la specificul subiectului, poate fi utilizat în orice fel de lecție-prelegere despre un curent sau o mișcare literară:

Postmodernismul românesc

1. Apariție/istoric:

- optzecism vs postmodernism;
- importanța *Caietelor critice*;
- dezbateri teoretice ulterioare.

2. Texte-manifest:

- teoretice: *Poezia cotidianului* de Alexandru Mușina; *Cuvinte împotriva mașinii de scris* de Mircea Cărtărescu; *Realismul poeziei tinere* de Mircea Cărtărescu; *Introducere în noua poetică a prozei* de Ion Bogdan Lefter (a se vedea și alte exemple selectate în excelenta antologie a lui Gh. Crăciun, *Competiția continuă. Generația '80 în texte teoretice*, Editura Paralela 45, Pitești, 1999).
- literare – poeme-manifest: *Să privim realitatea în față* de Magda Cârneci; *Sunt și eu un june* de Traian T. Coșovei; *Budila-Expres* de Alexandru Mușina, *O seară la Operă* de Mircea Cărtărescu etc.

3. Trăsături: deconspirarea convențiilor literare; amestecul de stiluri, de tipuri de texte și de „niveluri” literare; pluralismul și relativizarea valorilor; spiritul ludic; utilizarea ironiei, a pastişei, a parodiei, a „citatului ascuns”; textualismul; „prozaicizarea” liricii; apropierea poeziei de cotidian și biografic; „demitologizarea” temelor și a viziunii poetice etc.

4. Direcții și reprezentanți: cotidianul prozaic și bufon (Mircea Cărtărescu, Traian T. Coșovei, Liviu Ioan Stoiciu, Florin Iaru, Andrei Zanca, Alexandru Mușina ș.a.); gnomicii și esotericii, manieristii (Nichita Danilov, Eugen Suci, Viorel Mureșan, Lucian Vasiliu, Ion Bogdan Lefter, Mariana Codruț ș.a.); fantezismul abstract și ermetic (Aurel Pantea, Matei Vișniec, Ion Stratan, Ioan Moldovan ș.a.); criza interiorității, patosul sarcastic și ironic (Ion Mureșan, Emil Hurezeanu, Ioan Morar, Mariana Marin, Marta Petreu ș.a.); criticismul teatral și histrionic, comedia literaturii (Petru Romoșan, Octavian Soviany, Mircea Petean ș.a.); sentimentalii rafinați (Romulus Bucur, Aurel Dumitrașcu, Dumitru Chioaru ș.a.) – cf. Radu G. Țeposu, *Istoria tragică & grotescă a întunecatului deceniu literar nouă*, ediția a III-a, Editura Cartea Românească, București, 2006.

Prelegerea intensificată

Programul educațional *Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, la care m-am mai referit, propune înlocuirea prelegerii „tradiționale” cu o variantă a metodei care, pe de o parte, stimulează gândirea critică și reflexivitatea auditoriului, iar pe de altă parte, oferă profesorului un necesar feedback în privința felului în care se receptează noul conținut de învățare. Este vorba despre *prelegerea intensificată*¹, care are următoarea structură:

1. Etapa de pregătire (corespunzătoare fazei evocării), în care se oferă elevilor o listă de termeni/idei care vor fi detaliați(te) în prelegerea propriu-zisă, solicitându-li-se

1. Vezi Adriana Nicu, *op. cit.*, pp. 77-78.

în plus realizarea unei conexiuni între aceste noțiuni. La sfârșitul etapei, profesorul formulează o întrebare-cheie din conținutul pe care îl va prezenta, pe care elevii o discută în diade.

2. Etapa de realizare a secvențelor de învățare (corespunzătoare fazei de evocare a sensului), în care se realizează prelegerea propriu-zisă/în care se prezintă noul conținut de învățare, pe durata a 10-15 minute. Urmează o sinteză parțială în care se compară acest conținut cu ceea ce au anticipat elevii în prima etapă (de preferință, printr-o metodă interactivă gen *gândiți/lucrați în perechi/comunicați*). Se continuă cu o nouă sesiune de predare, urmată de o nouă ședință interactivă ș.a.m.d., până la finalizarea timpului alocat prelegerii.
3. Etapa de reflecție finală (corespunzătoare, bineînțeles, fazei de reflecție), în care se apelează la o formă scurtă de evaluare interactivă sau individuală – jurnalul de învățare, eseu de 5 minute, tehnica 3/2/1 – prin care elevii sunt solicitați să găsească o altă modalitate de a rezolva o problemă amintită în prelegere, de a evalua prelegerea în ansamblu sau de a medita pe marginea utilității ei.

Prelegerea-dezbateri

O altă propunere de inovare a expunerii constă în combinarea acestei metode tradiționale cu o altă metodă interactivă, și anume dezbateri. Pedagogi precum Ioan Cerghit, Constantin Moise, Elena Seghedin ș.a. propun ca noua formă de expunere să conțină două mari faze. În prima, expozantul are ocazia să prezinte, „într-o alocuție sistematică”, realizată după regulile expuse mai sus, noile conținuturi ale învățării. În cea de-a doua fază (căreia i s-ar putea aloca până la jumătate din timpul acordat întregii activități), întregul auditoriu are posibilitatea de a participa, discutând pe marginea fiecărei probleme abordate de profesor sau măcar a aspectelor controversate.

În mod evident, și aceste ultime forme de prelegere pot fi utilizate (deși nu foarte frecvent) la ora de limbă și literatură română, cu precădere în cazul abordării unor conținuturi lingvistice, literare sau culturale de o complexitate ridicată:

Clasa a XI-a: *Originea și evoluția limbii române; Curente culturale/literare în secolele XVII-XVIII; Umanismul și Iluminismul; Orientări tematice în romanul românesc etc.*

Clasa a XII-a: *Fronța în literatura interbelică; Literatura aservită ideologiei comuniste; Curente culturale/literare: Postmodernismul; Tendințe în literatura română actuală etc.*

Într-o formă simplificată, prelegerea-dezbateri și prelegerea intensificată pot fi utilizate și în orele de limbă și literatură română, la clasele V-VIII – atunci când se predau noțiuni de limbă sau de teorie literară ceva mai complexe, abordate parțial și în anii anteriori, în așa fel încât elevii să poată susține o microdezbateri pe baza noțiunilor deja însușite, actualizate cu acest prilej. Spre exemplu: în cazul în care se predau/se extind cunoștințele elevilor despre unele noțiuni de morfosintaxă precum verbul, substantivul, pronumele, numeralul, adjectivul – studiate pentru prima dată în clasele III-IV; în situația în care se studiază aprofundat noțiuni de teorie literară precum narațiunea, descrierea, dialogul, basmul, reclama ș.a. –, noțiuni a căror studiere a început, la fel, deși într-o formă incipientă, încă din școala primară etc.

5.2.3. Conversația

Conversația este metoda tradițională care constă în valorificarea didactică a întrebărilor și răspunsurilor; ea se mai numește și metodă interogativă sau erotică (termen provenit din limba greacă, *erotema* = „întrebare”) și are, firește, un loc și un rol preponderent în practica didactică a studierii limbii și literaturii române.

Tipuri de conversație

Numeroasele „specii” conversative pe care, pornind de la valoarea și funcțiile sale, didacticile de specialitate le evidențiază (conversația *introdusivă*; conversația *de reactualizare și sistematizare a cunoștințelor*; conversația *de fixare și consolidare a cunoștințelor*; conversația *de verificare și evaluare a cunoștințelor*; conversația *finală*) nu sunt, desigur, decât variante ale celor două tipuri fundamentale, prezente, de altfel, în toate tratatele de pedagogie.

• Conversația euristică (socratică, maieutică)

Este acea formă a conversației care are drept scop nu transmiterea/predarea de noi cunoștințe elevilor, ci identificarea/descoperirea de noi adevăruri de către aceștia, printr-un efort de căutare propriu, de investigație întreprinsă în sfera cunoștințelor asimilate anterior, altfel spus, de descoperire de noi adevăruri pe baza valorificării propriei lor experiențe de cunoaștere.

Rolul profesorului este ca, prin întrebări bine concepute, ordonate într-o anumită înălțare, să conducă elevul, din aproape în aproape, până la descoperirea noului adevăr. Înțelegă în acest spirit, conversația euristică se apropie de semnificația inițială atribuită de Socrate (469-399 î.Hr.) dialogului: adevărată maieutică, deci artă de a moși¹ spiritul.

Acest tip de conversație orientează așadar preponderent *gândirea* elevilor și necesită existența unui fond cognitiv anterior care să poată fi valorificat. „Dacă această condiție prealabilă lipsește, discuția degenerază în mod inevitabil în ceva mai puțin decât un dialog al ignoranței, al prejudecăților, platitudinilor și generalităților vagi.” (P.D. Ausubel, *Învățarea în școală*)

Literatura de specialitate identifică și momentele din lecție în care metoda se poate folosi cu succes:

- când lecția se poate face pe baza unui material intuitiv, cunoscut elevilor;
- când lecția are loc pe baza studiului individual sistematic;
- când lecția valorifică datele/experiențele acumulate de elevi prin alte forme de organizare a procesului instructiv-educativ (în cazul studierii fenomenului literar, o asemenea modalitate extracurriculară este reprezentată de excursiile literare, de cenaclurile și concursurile literare etc.);
- în lecțiile de recapitulare și sistematizare a materiei;
- în lecțiile de evaluare interactivă a cunoștințelor elevilor.

1. Fiind fiu de moașă, Socrate a făcut o analogie între arta de a aduce pe lume un copil - maieutica - și nașterea unui adevăr, scoaterea lui la lumină printr-un efort de adâncă meditație.

• Conversația catehetică (examinatoare)

Este acea formă a conversației care are drept scop constatarea nivelului la care se află cunoștințele elevilor la un moment dat. Maniera de concretizare a acestei forme conversative face ca întrebarea și răspunsul (de exemplu : *Care este manifestul romanismului ?* , respectiv *Prefața lui Victor Hugo la drama Hernani*) să se autonomizeze într-un întreg de sine stătător.

Câtă vreme, după cum ne informează studiile pedagogice, conversația catehetică solicită în primul rând memoria, ea se poate folosi în următoarele secvențe didactice :

- când se reactualizează cunoștințele dobândite anterior (deci în partea inițială a lecțiilor, când elevii trebuie pregătiți pentru asimilarea de noi informații) ;
- în etapa discuțiilor pregătitoare, pentru a le capta atenția pentru lecția ce urmează ;
- în timpul transmiterii de noi cunoștințe, pentru a li se verifica gradul de înțelegere a noului conținut ;
- în partea finală a lecției, când se realizează feedbackul sau când se vizează intensificarea retenției cunoștințelor dobândite și a transferului acestora.

Exigențele întrebărilor

Eficiența utilizării oricărei forme de conversație depinde nu doar de alegerea momentului în care e utilizată metoda în cadrul lecției, de ponderea folosirii sale, ci și de *formularea adecvată* a întrebărilor. Din acest punct de vedere există, după cum au sesizat majoritatea specialiștilor, unele *exigențe* ale întrebărilor. După Ioan Cerghit, acestea ar fi :

- întrebările trebuie să fie corecte din punct de vedere științific, gramatical și logic ;
- întrebările trebuie să fie precise (consider, din acest motiv, că întrebări de tipul : *cum este personajul x ?* sau *ce știi despre apariția operei... ?* trebuie evitate, întrucât nu precizează elevului din ce perspectivă trebuie abordată realitatea de explicat. Astfel, în primul caz, nu indică nici criteriul clasificării – după care personajele s-ar împărți în : protagonist/antagonist, principale/secundare/episodice, rotunde/plate, pozitive/negative ș.a. –, nici însușirile vizate – fizice/morale) ;
- întrebările trebuie să fie concise, adică să nu fie alcătuite din fraze complicate sau din mai multe întrebări (*spuneți-mi cum definim basmul, de câte tipuri sunt basmele și care sunt trăsăturile acestei specii epice ?*) ;
- întrebările nu trebuie să conțină sau să sugereze răspunsul (*Nu-i așa că Otilia nu este personaj plat ?*) ;
- întrebările trebuie să fie accesibile oricărui elev, nu doar celor de elită ;
- să se evite utilizarea în exces a întrebărilor cu răspunsuri la alegere și a întrebărilor ce vizează un răspuns scurt de tipul *da/nu* ;
- să se acorde elevilor timp suficient pentru formularea răspunsurilor, profesorul având grijă să evite presiunile de a i se răspunde cât mai repede, presiuni ce ar putea genera o concentrare pe aspectul cantitativ al activităților, nu pe cel calitativ (rezultatul fiind, implicit, răspunsuri multe, nu neapărat bune).

La rândul lor, *răspunsurile* elevilor trebuie :

- să nu evite întrebarea pusă, să nu fie centrate pe ceea ce ei știu, ci pe ceea ce s-a întrebat (în caz contrar, profesorul trebuie să intervină din start pentru a stopa nereușita, procedând la o repetare sau la o reformulare a întrebării inițiale) ;

- să fie corecte din toate punctele de vedere (vezi *supra*);
- să fie precise și concise, deci fără introduceri ample și divagații de orice fel;
- să fie individualizate, personalizate, în măsura în care acest lucru este posibil;
- să fie construite din propoziții complete, închegate ca sens și structură, evitând ticurile verbale;
- să fie date cu o voce potrivită ca intensitate, pentru ca elevul în cauză să fie auzit de toți colegii, nu doar de profesor.

Tipologia întrebărilor

- a) După criteriul *obiectivelor* urmărite, Ioan Comănescu deosebește :
 - întrebări *cu funcția de reproducere a cunoștințelor*;
 - întrebări *prin care stimulăm gândirea*;
 - întrebări *cu funcția de fixare și sistematizare*;
 - întrebări *de aplicare*;
 - întrebări *de evaluare*;
 - întrebări *de trezire a unor stări afective*.
- b) După criteriul *mijloacelor gramaticale prin care se introduc*, Constantin Strunga (*Obiective și metode pedagogice*) enumeră următoarele tipuri de întrebări :

Expresiile gramaticale prin care se introduc	Natura întrebării
„ce este?”, „ce ați văzut?”	reproductiv-mnemotehnice
„care este?”, „care sunt?”, „ce?”, „cine?”, „când?”	reproductiv-cognitive
„de ce?”, „pentru ce?”	productiv-cognitive
„din ce cauză?”	de determinare
„în ce scop?”	de finalitate
„dacă... atunci?”	relaționale
„ce asemănări... deosebiri?”	de comparare
„unde?”, „când?”	de ordonare (în spațiu și timp)
„ce este aceasta?”	de clasificare
„care este părerea dvs.?”	de atitudine
„cum se pot combina?”	de sinteză
„cât?”	ce implică număratoarea

- c) După *adresabilitate*, adică după direcția itemului (cine pune întrebarea și cine răspunde), există :
 - întrebări *puse de profesori elevilor*, frecvente în învățământul tradițional, îndeosebi în activitățile de ascultare;
 - întrebările *puse de elevi profesorilor*, prin care se poate asigura trecerea la un învățământ modern;
 - întrebările *puse de elevi altor elevi*;
 - întrebările *pe care și le pun elevii lor înșiși*, întrebări ce reprezintă, de fapt, interiorizarea dialogului.
- d) După criteriul *modului de adresare*, Marian Ionescu, D. Crețu sau M. Marinescu identifică, la rândul lor, o altă serie de întrebări, consemnate în tabelul de mai jos și exemplificate de mine la disciplina noastră :

Tipul întrebării	Caracteristici	Exemple
1. Frontală (generală sau de ansamblu)	Adresată tuturor elevilor	Care este cauza emergenței memorialisticii după 1990?
2. Directă	Adresată unui anume elev	Ce te face să susții că romanul <i>Enigma Otiliei</i> ilustrează, între altele, motivul balzacian al paternității?
3. Inversată (redirijată)	Primită de conducătorul discuției de la unul dintre elevi și returnată acestuia	Elevul : Ce s-ar întâmpla dacă am considera <i>Oda</i> (în <i>metru antic</i>) una preponderent/exclusiv erotică? Profesorul : Cum ilustrezi, concret, dominantă erotică a textului eminescian?
4. De releu și de completare	Adresată de un elev educatoului, care o repune altui elev sau răspunsul se construiește prin completare de la alți participanți	Elevul A : Nu credeți că <i>Melancolia</i> arghezieană este rodul unei meditații de esență parodică? Profesorul : Colegul vostru a ridicat o importantă problemă de interpretare. Ce părere aveți voi despre această variantă?
5. De revenire	Pusă de educator, care reia o observație, o idee emisă anterior de unul dintre elevi, a cărui luare în seamă nu era indicată în acel moment	Z și-a manifestat mai devreme opinia că dominantă romanului <i>Baltagul</i> este monografică. Credeți că are dreptate?
6. Imperativă	Prin ea se formulează o cerere necondiționată	Rezumați diferențele dintre povestire și nuvelă. Explicați/Interpretați/Motivați reacțiile/doctrina avangardei extremiste.
7. De controversă	Presupune răspunsuri ce par contradictorii, în chestiuni principale	George Bacovia este un simbolist tipic?

e) După *gradul de complexitate al răspunsului vizat*, se pot identifica :

- 1) - întrebări închise, ce verifică felul în care au fost înțelese/învățate conținuturile și nu acceptă decât o singură variantă de răspuns corect.
Spre exemplu : *Care este intriga nuvelei Alexandru Lăpușeanul ? ; Care sunt personajele episodice ale basmului Greuceanu ? ; Care sunt momentele subiectului din drama Jocul ielelor ?*
- 2) - întrebări deschise, care cer din partea elevilor o interpretare a conținuturilor de învățare și, în consecință, acceptă mai multe variante de răspuns.
Spre exemplu : *Ce semnificație are coborârea în fântână a lui Harap-Alb ? ; Care este sensul metaforei blagiene „adâncimi de întineric” ? ; Ce semnificație dați finalului narațiunii... ?*

Forme dialogale la ora de limbă și literatură română

Este evident faptul că în orele de limbă și literatură română întrebările trebuie să alterneze, dar se impune o eșalonare a lor după gradul de dificultate. Profesorul poate începe cu întrebări mai simple, care să vizeze simpla reproducere a cunoștințelor, a conținuturilor de asimilat (deci cu întrebări închise), ulterior însă este necesar să nu

evite utilizarea întrebărilor deschise, complexe, care să facă dovada că elevii sunt capabili și de interpretarea textelor literare. Doar această formă de conversație – în mod evident, una socratică, maieutică – poate valoriza nu atât conținutul de învățare pe care elevii pot să îl asimileze, cât mai ales filtrarea lui prin propria conștiință, proces în cursul căruia se potențează însăși capacitatea reflexiv-interogativă și critică a participanților la actul comunicării didactice, indiferent de pretextul sau suportul acesteia.

În practica școlară actuală, se pune din ce în ce mai mult accentul pe ceea ce Ioan Cerghit numește „revirimentul conversației euristice”. De aceea se reconsideră condițiile de aplicare a conversației, pornind de la natura lor și modul de utilizare până la numărul celor implicați în altă conversație. Din primul punct de vedere, pedagogii sugerează ca profesorii, pe de o parte, să reducă sensibil frecvența întrebărilor de memorie, reproductivă, în favoarea celor de gândire, iar pe de altă parte, ca ei să creeze cât mai multe situații generatoare de întrebări, de frământări, de căutări proprii la elevi. În calitate de principali beneficiari ai comunicării didactice, aceștia din urmă trebuie să fie încurajați să formuleze ei înșiși întrebări, să-și pună probleme, deci să reflecteze pe marginea fenomenului lingvistic/literar, dar și a lecției propriu-zise (deci să li se stimuleze și capacitățile de metacogniție).

E necesar apoi ca timpul ce se lasă după formularea întrebărilor să fie bine dozat, în funcție de dificultatea de alcătuire a răspunsului. Mai mult, elevul trebuie lăsat să-și controleze, completeze sau corijeze propriul răspuns. Numai după exprimarea răspunsului, profesorul poate aduce eventualele corecturi. „Sanționarea” răspunsurilor poate fi cognitivă sau afectivă, exprimată prin stimuli verbali (cuvinte) sau nonverbali (mimica și gestică), realizată prin mijloace indirecte, dar sugestive – gen prezentarea de scheme, hărți, modele care să infirme sau să confirme răspunsul. Un răspuns bun poate fi reluat și integrat ca punct de sprijin în contextul lecției, iar un răspuns incorect sau slab trebuie supus criticii constructive¹.

Conversația nu poate oricum lipsi din nicio lecție de limbă și literatură română – disciplină care, cum bine știm, încurajează, mai mult decât multe altele, nu numai comunicarea autentică, reală dintre profesor și elevi, ci și dezvoltarea sensibilității și a gândirii creatoare a elevilor, în paralel cu abilitățile de exprimare corectă și adecvată în limba română.

Folosirea metodei conversației la ora de limbă și literatură nu trebuie să însemne însă, în niciun caz, reproducerea mecanică a unor date istorice, a unor fapte lingvistice sau literare, a unor informații, fie ele și complexe, despre speciile studiate sau operele autorilor canonici. Din păcate, mulți profesori de limba și literatura română încă se axează pe această capacitate de memorare aridă a elevilor. Există încă, la ora de limbă și literatură, mai ales la clasele de gimnaziu, fragmente de dialog asemănătoare celor de mai jos :

- *Ce ați avut de învățat pe azi ?*
- *Ce este adverbul ?*
- *De câte feluri sunt adverbele ?*
- *Care sunt gradele de comparație ale adverbelor ?*
- *Dar funcțiile sale sintactice ? etc.*

1. A se vedea și celelalte recomandări privitoare la exigențele specifice metodelor conversative, expuse în sursele pedagogice menționate.

Sau :

- *Ce ați avut de învățat pe azi ?*
- *Ce este basmul ?*
- *Unde se desfășoară acțiunea lui ?*
- *Când se desfășoară acțiunea lui ?*
- *Cine este protagonistul din Prâslea cel voinic și merele de aur ?*
- *Cum este el ?*
- *Care sunt faptele lui ?*
- *Care sunt calitățile pe care le demonstrează astfel ?*
- *Care sunt personajele secundare negative ?*
- *Dar cele episodice ? etc.*

Utilizarea frecventă a unor asemenea secvențe pseudodialogale are un pretext invocat la fel de des : vârsta mică a elevilor și, în consecință, incapacitatea înțelegerii adecvate și a interpretării complexe a noțiunii de limbă, respectiv a speciei literare respective. Opinia trebuie amendată ; chiar dacă elevii sunt abia în clasa a V-a, ei trebuie obișnuiți cu întrebările problematizante, care să le cultive de pe acum abilitățile de analiză și spiritul critic. Sugerez, de aceea, profesorilor de limba și literatura română să nu ocolească întrebări de tipul celor de mai jos sau măcar să le îmbine cu întrebările reproductive :

- *Ținând cont de etimologia sa, cum definiți adverbul ?*
- *Care sunt criteriile de clasificare a adverbelor ?*
- *Care este raportul dintre contextul de folosire și ortografierea adverbelor ? Dați exemple !*
- *Cum justificați faptul că există adverbe care nu au grade de comparație ? Apelați la exemple potrivite ! etc.*

Respectiv :

- *Ce vă sugerează formula de la începutul basmului ?*
- *Ce reprezintă în basm cele două târâmuri unde se desfășoară faptele ?*
- *De ce credeți că Prâslea iese mereu învingător ?*
- *Care vi se par cele mai semnificative episoade din basm și de ce ?*
- *De ce se întoarce Prâslea în împărăția tatălui său sub înfățișarea unui om simplu ? etc.*

La fel se întâmplă și la clasele de liceu ; chiar operele lirice, a căror specificitate impune ocolirea (cu desăvârșire !) a „re-povestirii” conținutului ideatic, ajung să fie aproape... parafrazate într-o manieră cu totul rudimentară, din moment ce chiar unii profesori utilizează, inclusiv la clasa a XI-a, asemenea întrebări :

- *Care este tema poeziei Melancolie ?*
- *În ce decor este plasată scena așteptării ?*
- *La ce oră își așteaptă eul liric iubita ?*
- *Cum este lacul lângă care o așteaptă ?*

- *Cât timp o așteaptă ?*
- *Ce se întâmplă când ea apare ? etc.*

Ele trebuie înlocuite cu întrebări deschise, problematizante, ce vizează interpretarea adecvată a textului liric :

- *În ce constă tensiunea transmisă de poezie ?*
- *Care este elementul-surpriză al textului și cum poate fi el explicat ?*
- *De ce se raportează Arghezi la convenția romantică a poeziei eminesciene de dragoste ?*
- *Putem vorbi, în cazul poeziei Melancolie, de ceea ce Nicolae Balotă numește „erotică agonică” ? etc.*

În scopul modernizării discuției este necesară, cum am menționat și mai sus, o deplasare a accentului, pus pe intervenția elevilor, dar și pe natura întrebărilor. Dintr-un monopol al profesorului, discuția trebuie convertită într-un mijloc de valorizare a opiniilor elevilor ; prin urmare, este necesar ca profesorul să devină un mediator, un facilitator al discuțiilor dintre elevi, care să intervină doar la nevoie, pentru a le ghida interesul și atenția spre anumite aspecte sau pentru a-și forma o opinie foarte clară în privința evaluării cunoștințelor despre fenomenul literar sau lingvistic studiat în cadrul lecției.

5.2.4. Piramida

Metoda, intitulată și metoda bulgărelui de zăpadă (presupunând acumularea treptată a opiniilor individuale ale participanților), are ca principiu de bază împlinirea activității individuale cu cea de grup. În opinia specialiștilor, ea constă în următoarea modalitate de tratare a unei probleme de rezolvat sau a unei sarcini de lucru :

1. Profesorul expune elevilor datele problemei în cauză.
2. Elevii o rezolvă mai întâi individual, în aproximativ 5 minute, timp în care fiecare dintre ei își notează atât soluțiile, cât și eventualele neclarități sau întrebări în legătură cu sarcina de lucru.
3. Elevii formează apoi diade, pentru a discuta rezultatele la care a ajuns fiecare în faza precedentă și pentru a lămuri propriile neclarități legate de subiectul oferit spre dezbateră ; în cazul apariției unor noi necunoscute în ecuație, acestea vor fi notate.
4. Diadele inițiale se reunesc apoi în două grupe mari, egale ca număr de participanți, în care se dialoghează, respectând principiile învățării prin cooperare, asupra soluțiilor pentru care s-a optat, eventual se încearcă înlăturarea neclarităților apărute pe parcurs.
5. Întreaga clasă, reunită, discută sarcina de lucru aleasă de cadrul didactic, analizează atât soluțiile la care s-a ajuns până în această etapă, cât și problemele la care trebuie găsite răspunsuri (dacă este nevoie, se solicită și ajutor din partea profesorului). Eventual, soluțiile găsite pe grupe se notează pe tablă, pentru a fi vizualizate mai ușor de către participanți.
6. Se optează pentru soluția cea mai bună și se stabilesc concluziile întregului colectiv asupra demersurilor realizate până la final.

Metoda are atuuri evidente, proprii multor metode interactive. Adepții ei le sintetizează astfel :

- permite relaționarea fiecărui participant mai întâi cu un singur coleg, apoi cu membrii grupului său și, în fine, cu toți ceilalți membri ai clasei ;
- piramida stimulează dezinhibarea și îndrăzneala în discuție chiar a celor mai timizi dintre elevi, mai ales în perechea inițială ;
- facilitează comunicarea și creativitatea elevilor ;
- stimulează imaginația tuturor participanților ;
- duce la obținerea unor idei numeroase, chiar originale, mai ales în prima fază a dezbaterii problemei ;
- stimulează și spiritul de competiție, și cel de cooperare, pentru că asigură participarea colectivă și activă a membrilor clasei la rezolvarea cazului ;
- cel mai mare dezavantaj rezidă în dificultatea evaluării elevilor participanți : este greu de stabilit cât de mult a contribuit fiecare membru al grupurilor mari la găsirea soluțiilor optime.

Metoda piramidei poate fi utilizată cu succes în orele de limbă și literatură română ; iată câteva sugestii în privința secvențelor concrete în care poate fi aplicată fără rezerve :

- În momentul în care se analizează semnificațiile finalului unui text epic sau dramatic, piramida poate determina ce alternative de încheiere a intrigii ar fi avut autorul acestuia. Sarcina de lucru ar suna astfel :
 - la clasa a V-a :
Având în vedere năzbâtiile protagonistului din schița studiată în clasă, ce variantă de sancționare a acestuia v-ar fi plăcut să vedeți în finalul textului ?
 - la clasa a X-a :
Ce variantă de final al nuvelei Moara cu noroc v-ar părea justificată de evoluția relațiilor dintre personajele principale ?
- În momentul în care „se judecă” o opțiune mai puțin fericită a unui personaj literar, piramida poate determina ce alternative ar fi avut respectivul personaj (atenție însă la riscul potențial al utilizării repetate a metodei, evident în asemenea situații : elevii pot sfârși prin a emite judecăți negative asupra tuturor personajelor literare, reducându-se la minimum capacitățile lor empatiche). Sarcina de lucru ar suna astfel :
 - la clasa a VIII-a :
Ce altă variantă decât călătoria de reconstituire a drumului lui Nechifor ați fi ales, în locul Vitoriei Lipan ?
Cum ați fi preferat să utilizați scrisoarea adversarului politic, dacă ați fi fost în postura lui Nae Cațavencu ?
 - la clasa a X-a :
Ce ar fi trebuit să facă Ion în locul căsătoriei cu Ana ?
Cum ar fi putut să procedeze Otilia pentru a evita căsătoria cu Pascalopol ?
Ar fi fost posibilă împlinirea iubirii dintre Fred Vasilescu și doamna T. ?
Pentru ce altă soluție existențială ar fi putut opta Iona ?
Ce altă rezolvare a conflictului interior al lui Pietro Gralla/Gelu Ruscanu ar fi fost posibilă ?

- În cazul în care se discută o problemă literară mai dificilă, la clasele din ciclul superior al liceului:

- la clasa a XII-a:

Care credeți că este menirea criticului literar ?

În ce măsură a determinat vechiul regim înfățișarea literaturii postbelice ?

Cum explicați emergența genurilor biograficului – jurnale, memorii, autobiografii – după 1990 ?

Cum vă explicați „bătălia” dintre generații în literatura actuală ?

O variantă a discuției în formă de piramidă, folosită destul de frecvent în învățământul modern occidental, constă în propunerea a șase cugetări sau maxime despre subiectul de discutat, pe care elevii trebuie să le discute și elimine pe rând, pentru ca în final să o păstreze pe aceea care li se pare cea mai elocventă.

Etapele ei :

- profesorul propune lista cu șase cugetări despre tema de abordat ;
- elevii lucrează mai întâi individual, fiecare dintre ei alegând doar trei citate cu care este de acord/care i se par cele mai semnificative ;
- elevii lucrează în perechi : prin discuții „negociatoare” perechea reține doar două cugetări, pe care cei doi membri le acceptă în egală măsură ;
- elevii se regroupează în grupe de cinci-șase și aleg, tot prin discuții și negocieri, o singură cugetare, ce întrunește adeziunea majorității membrilor ;
- întreaga clasă stabilește, prin discuții și negocieri între grupe, o singură cugetare, acceptată ca fiind validă de majoritatea grupelor.

La ora de limbă și literatură, metoda se poate utiliza frecvent în cazul studierii unor categorii estetice ceva mai greu de definit – ca fantasticul, grotescul, comicul etc. – sau al unor concepte al căror înalt grad de abstractizare le creează dificultăți elevilor, în ciuda facilității aparente a noțiunilor respective. Dragostea, viața, moartea, timpul sunt doar câteva dintre conceptele care ar putea fi abordate printr-un astfel de demers didactic. Iată și un exemplu concret :

- La clasa a IX-a, la tema „Iubirea” se pot propune următoarele aforisme :
 1. „Ce e dragostea ? Nevoia de a ieși din tine însuși.” (Ch. Baudelaire)
 2. „Dragostea îi arată omului cum ar trebui el să fie.” (A.P. Cehov)
 3. „Dragostea este drumul unic care duce spre puritatea morală.” (P. Lescot)
 4. „Iubirea... o pasiune, o flacără, purtând în ea, indiferent de este durabilă sau nu, ca și propria noastră condiție umană, și moarte, și viață.” (G. Meredith)
 5. „O iubire mare e mai curând un proces de autosugestie.” (Camil Petrescu)
 6. „A fi îndrăgostit înseamnă a te întrece pe tine însuși.” (O. Wilde)

Elevii vor fi determinați să rețină, dintre acestea, prin negocieri succesive, o singură cugetare, care din punctul de vedere al majorității ar sintetiza cel mai bine dominantă erosului ca trăire general umană.

5.2.5. Dezbaterea

Definiții. Aspecte generale ale dezbaterii

În sensul cel mai larg, dezbaterea¹ este asociată unei discuții libere pe o temă diversă. Unii dintre pedagogi o și consideră o formă aparte a discuției, luând în calcul, pentru definirea ei, „înțelesul unei discuții pe larg și amănunțite a unor probleme, adeseori controversate și rămase deschise (dezbatere cu caracter polemic, urmărindu-se influențarea convingerilor, atitudinilor și conduitei participanților)” (cf. Ioan Cerghit). În fond, dezbaterea „nu este doar o formă de exprimare. Ea este, mai degrabă, o formă de persuasiune”².

Condițiile reușitei unei astfel de dezbateri :

- participanții trebuie să aibă cunoștințe temeinice despre problematica supusă dezbaterii, căci în caz contrar ei refuză sau nu sunt capabili pur și simplu să ia cuvântul ;
- necesitatea ca fiecare participant să aibă capacitatea de a înțelege punctele de vedere ale celorlalți, să manifeste receptivitate față de oponenții săi, eventual să-și adapteze propria acțiune la acțiunile acestora, sau poate da contraargumente potrivite și la timp, fără să se intimideze (existența spiritului de principialitate, de respect reciproc) ;
- climatul socioafectiv, ce se stabilește în punctul respectiv, poate avea un efect stimulator asupra unora dintre participanți, dar și inhibitor asupra altora (s-a stabilit că interrelațiile negative diminuează eficiența colectivului) ;
- mărimea optimă a grupului într-o dezbatere trebuie să fie de 15, 20, maximum 30 de participanți, număr ce ar favoriza exprimarea părerii de către toți participanții ;
- dispunerea acestora, de preferință în semicerc sau în cerc în jurul unei mese rotunde, în cadrul căruia profesorul să fie *primus inter pares* ;
- profesorul trebuie să posede o tehnică de conducere a dezbaterii, o adevărată „artă subtilă” (R. Gagné) în mai mulți pași. El trebuie să introducă succint subiectul de discutat, să creeze o bază de deschidere, eventual printr-o situație-problemă, să schițeze o scurtă conversație, apoi să lase elevii să se desfășoare liber, intervenind cât mai rar cu puțință și atunci nu pentru a da informații, ci pentru a impulsiona dezbaterea, a o canaliza în direcția dorită. Profesorul nu trebuie să încurajeze luările de cuvânt prea dese din partea unora, nici abaterile de la temă, tendințele de dominare din partea altora etc. ;
- cercetările întreprinse până acum au arătat că dezbaterile sunt mai reușite când conducătorul lor evită, pe cât posibil, să-și dezvăluie propria părere în legătură cu problematica propusă sau atunci când participanții înșiși își animă discuțiile.

1. Pentru paginile dedicate diferitelor tipuri de dezbatere, am consultat, între altele : Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, ed. cit. ; Eliza Maria Dulamă, *Metodologie didactică, Teorie și practică*, Ediția a 2-a, revăzută și adăugită, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2008 ; ***, *Manual de dezbateri academice. Comunicare. Retorică. Oratorie*, traducere, adaptare pentru limba română și prefață de Viorel Murariu, Editura Polirom, Iași, 2002.
2. ***, *Manual de dezbateri academice. Comunicare. Retorică. Oratorie*, ed. cit., p. 16.

În fine, să ne amintim faptul că pregătirea profesorului pentru dezbateri trebuie să se bazeze nu doar pe cunoașterea în detaliu a subiectului propus, ci și pe o bună înțelegere a dinamicii grupului pentru care lucrează. Ea constă în elaborarea prealabilă a unui plan de desfășurare a acesteia, plan cu caracter totuși orientativ, în care să fie schițate problemele de urmărit, timpul alocat fiecăreia, eventuale întrebări-cheie și concluziile la care este necesar să se ajungă în finalul dezbaterii. Evident, planul nu trebuie respectat cu rigiditate, ci trebuie flexibilizat, în așa fel încât profesorul să nu inhibe mersul firesc al discuțiilor dintre elevi. În sfârșit, mai trebuie menționată importanța deosebită a întrebărilor pe care conducătorul le pune în momentele-cheie, când se ajunge la un punct mort, când e necesară o animare a discuțiilor etc.

5.2.5.1. Dezbateri academice (*debate*)

Este forma de dezbateri folosită cel mai frecvent, în ciuda dificultăților procedurale pe care le presupune utilizarea ei corectă. În varianta ei formală, dezbateri de acest tip are o structură precisă, reguli și condiții stricte de aplicare. Ea presupune în primul rând confruntarea verbală aprinsă între două echipe, alcătuite din doi sau trei vorbitori în varianta americană, respectiv a patru echipe formate din câte doi vorbitori în varianta engleză.

În varianta creată de Karl Popper (ceva mai cunoscută în școala românească), la dezbateri academice participă activ două echipe – una afirmatoare, cealaltă negatoare – , fiecare alcătuită din câte trei vorbitori. Tema propusă spre dezbateri, adică „moțiunea” sau aspectul ce urmează a fi dezbătut, le este comunicată din timp, pentru ca echipele să aibă timpul necesar documentării și strângerii probelor necesare. În cursul dezbaterii propriu-zise, aceste probe vor fi prezentate în fața publicului și a celei de-a treia echipe, formată din doi sau trei membri *judecători*.

Dezbateri propriu-zisă constă în parcurgerea unor pași bine delimitați de către reprezentanții echipelor afirmatoare și negatoare. Teoretic, în varianta Karl Popper secțiunile unei runde de dezbateri academice sunt următoarele :

Secțiunea	Timpul alocat	Vorbitor
1. Pledoaria constructivă afirmatoare	6 minute	Afirmator 1
2. Prima chestionare încrucișată negatoare	3 minute	Afirmatorul 1 <i>răspunde</i> Negatorul 3 <i>întreabă</i>
3. Pledoaria constructivă negatoare	6 minute	Negatorul 1
4. Prima chestionare încrucișată afirmatoare	3 minute	Afirmatorul 3 <i>întreabă</i> Negatorul 1 <i>răspunde</i>
5. Prima pledoarie afirmatoare de reconstrucție	5 minute	Afirmatorul 2
6. A doua chestionare încrucișată negatoare	3 minute	Afirmatorul 2 <i>răspunde</i> Negatorul 1 <i>întreabă</i>
7. Prima pledoarie negatoare de reconstrucție	5 minute	Negatorul 2
8. A doua chestionare încrucișată afirmatoare	3 minute	Afirmatorul 1 <i>întreabă</i> Negatorul 2 <i>răspunde</i>
9. A doua pledoarie afirmatoare de reconstrucție	5 minute	Afirmatorul 3
10. A doua pledoarie negatoare de reconstrucție	5 minute	Negatorul 3

(Cf. ***, *Manual de dezbateri academice*, ed. cit., p. 29.)

Simplificată, schema dezbaterii pe care o propun unii dintre pedagogii din mediul universitar românesc și didacticienii limbii și literaturii române arată astfel :

- afirmator (1) – 5 minute ;
- întrebarea negatorilor și răspunsul prompt al afirmatorului – 2 minute ;
- negator (1) – 5 minute ;
- întrebarea afirmatorilor și răspunsul prompt al negatorului – 2 minute ;
- afirmator (2) – 5 minute ;
- întrebarea negatorilor și răspunsul prompt al afirmatorului – 2 minute ;
- negator (2) – 5 minute ;
- întrebarea afirmatorilor și răspunsul prompt al negatorului – 2 minute ;
- afirmator (3) – 5 minute ;
- întrebarea negatorilor și răspunsul prompt al afirmatorului – 2 minute ;
- negator (3) – 5 minute ;
- întrebarea afirmatorilor și răspunsul prompt al negatorului – 2 minute ;
- la final, are loc deliberarea juriului și desemnarea echipei câștigătoare.

În procesul de evaluare a luărilor de cuvânt ale fiecăruia dintre afirmatori și negatori, jurații/arbitrii/judecătorii ar putea să utilizeze următoarea foaie de arbitraj :

Criterii	Afirmator 1	Afirmator 2	Afirmator 3	Negator 1	Negator 2	Negator 3
Calitatea argumentării						
Calitatea contraargumentării						
Calitatea dovezilor și claritatea prezentării lor						
Asumarea corectă a rolului de afirmator/negator						
Atitudinea față de coechipieri						
Atitudinea față de adversari						

(Pentru exemple diverse de fișe de arbitraj și prezentări detaliate ale structurii, funcțiilor și valorii formative ale variilor forme de dezbateri, a se vedea Pavel Cerbușca, *Dezbateri. Manual complementar pentru elevi, studenți și profesori*, Liga națională de dezbateri preuniversitare, Chișinău, 2002 ; Maria Eliza Dulamă, *Metodologie didactică. Teorie și practică*, ed. cit. ; *Manual de dezbateri academice*, ed. cit.)

Utilizarea dezbaterii la ora de limbă și literatură română prezintă numeroase *avantaje*, această metodă putând cu adevărat ajuta la formarea unor cititori avizați, cu aptitudini critice reale, capabili să-și apere cu fermitate gustul și punctul de vedere asupra unui conținut literar și non-literar cu potențial provocator. Practic, dezbaterii :

- intensifică intercomunicarea reală și relațiile în cadrul grupului ;
- dezvoltă competențele de comunicare și abilitățile retorice ale vorbitorilor ;

- formează deprinderile de cooperare, dar și spiritul de competiție ;
- favorizează înțelegerea complexității fenomenului literar și pluralitatea interpretărilor lui.

Dezavantajele dezbaterii, pe de altă parte, se referă mai ales la faptul că ea pare a stimula exclusiv subiectivitatea participanților și la ritmul redus al asimilării informației ; în plus, nu pot fi neglijate efectul inhibitor al metodei asupra unor participanți (mai ales în cazul în care cei mai îndrăzneți dintre elevi tind să preia controlul discuției și să-și impună punctul de vedere) sau riscul superficialității unor membri ai grupului care se vor integra rapid, dar la nivel de suprafață.

După cum am mai precizat, orice tip de dezbatere poate fi utilizat în momentul abordării unei probleme controversate, la care este greu de dat un răspuns sigur. În special în cazul literaturii, teren propice dezvoltării unui câmp de tensiuni plurivoce, posibilitățile de a aplica metoda sunt, în mod evident, numeroase :

- când se analizează opțiunile unor personaje complexe – empatia determinând elevii să se identifice cu unele sau altele dintre personaje, conform procesului de identificare teoretizat și demonstrat de Jauss (băieții au impresia că înțeleg mai bine și tind mai degrabă să se identifice cu personajele masculine, în timp ce fetele le preferă, din considerente evidente, pe cele feminine ; când nu au de ales între protagoniști de sexe diferite, majoritatea participanților tind să se identifice cu ființele de hârtie a căror natură a personalității pare cea mai apropiată de a lor etc.) ;
- când se stabilește dominantă a unui text liric cu o armătură ideatică deosebit de complexă ;
- când se compară generații poetice nu foarte diferite, aparent, ca ideologie și estetică etc.

Sugestii de astfel de teme supuse dezbaterii la clasele din cursul inferior și superior al liceului :

- *Putem vorbi de un postmodernism românesc autentic ?*
- *Are scrisul un rol cathartic în cazul personajelor camilpetresciene ?*
- *Este Plumb o artă poetică ?*
- *Esența gândirii lui Blaga este tradiționalistă sau modernistă ?*
- *Există diferențe reale de viziune estetică între generația '60 și generația '80 ?*
- *Aparțin genurile biograficului (memoriile, jurnalul, autobiografia) literaturii ?*

Pentru un exemplu concret de lecție-dezbatere la clasa a XII-a, vezi E. Ilie, *Didactica literaturii române*, Editura Polirom, Iași, 2008.

5.2.5.2. Dezbaterea/Reuniunea Philips 6/6

Creată de J. Donald Philips de la Michigan State University, dezbaterea Philips 6/6 este o formă a dezbaterii individualizată prin faptul că presupune împărțirea grupului mare (clasa de elevi, în cazul nostru) în grupe mai mici, de câte șase participanți, a căror intervenție pe tema dată este limitată la 6 minute (de altfel, de aici derivă și dezavantajul major : metoda nu poate fi utilizată când clasa nu este alcătuită dintr-un multiplu de 6 elevi). Ea se desfășoară pe trei coordonate – pregătirea, desfășurarea și valorificarea producției de idei – și se întinde de obicei pe durata a două ore.

Etapale extinse ale acestui tip aparte de dezbateri sunt următoarele :

- constituirea grupurilor de câte șase elevi ; fiecare grup este practic format din patru membri, la care se adaugă câte un secretar ce consemnează ideile și un conducător care, evident, conduce dezbateri în grup și prezintă concluziile acestuia ;
- înmânarea problemei sau teme de dezbătut fiecărui grup în parte ;
- desfășurarea discuțiilor pe baza teme date, în cazul fiecărui grup, timp de 6 minute ;
- colectarea soluțiilor elaborate de către coordonatorul clasei (care strânge foile pe care sunt consemnate acestea) ; o altă soluție ar fi exprimarea orală a ideilor fiecărui grup, prin conducătorul lui ;
- discuția colectivă : după ierarhizarea pe tablă a variantelor de soluții primite, acestea se discută și în final clasa decide soluția optimă ;
- încheierea discuțiilor, după ce profesorul își prezintă concluziile privind participarea elevilor la desfășurarea activităților.

Ca și celelalte forme ale dezbaterii, reuniunea Philips 6/6 prezintă numeroase *avantaje*, determinate în primul rând de faptul că presupune lucrul în grupuri neomogene :

- permite relaționarea fiecărui participant cu membrii grupului său, stimulând, așadar, dezinhibarea și îndrăzneala în discuție chiar a celor mai timizi dintre elevi ;
- facilitează comunicarea și creativitatea elevilor ;
- stimulează imaginația tuturor participanților ;
- duce la obținerea într-un timp scurt a unor idei numeroase și originale ;
- stimulează și spiritul de competiție și cel de cooperare, pentru că asigură participarea colectivă și activă la rezolvarea cazului.

La fel, modalitatea de lucru în grup îi determină și o parte din *dezavantajele* inerente :

- superficialitatea unor membri ai grupului, care doar afișează interes pentru tema abordată ;
- imposibilitatea unora dintre elevi – mai ales a celor delegați ca secretari – să participe activ la analizarea problemei, câtă vreme rolul care le este impus îi determină să consemneze ideile celorlalți ; neajunsul poate fi oarecum înlăturat prin „rotația” sarcinilor fiecărui membru al grupului în dezbateri diferite ;
- limita de timp de 6 minute ;
- conducătorul acestei forme de dezbateri nu poate participa la discuțiile din fiecare grup ;
- este nevoie de timp suplimentar pentru ca fiecare echipă să-și poată prezenta concluziile, iar riscul ca echipele să se deranjeze reciproc este foarte mare.

Iată câteva teme ce ar putea fi dezbătute cu ajutorul reuniunii Philips 6/6 la ora de limbă și literatură română :

- La clasa a VIII-a :
 - *Are scrierea SF un tipar narativ previzibil ?*
 - *Care este dominantă romanului Baltagul de Mihail Sadoveanu – cea realistă, monografică sau cea simbolică, mitică ?*
 - *Ce funcții sintactice ar putea îndeplini cuvântul... ?*
 - *Găsiți cele mai potrivite contexte care să illustreze omonimia termenului...*

- La clasa a X-a :
 - Este cu adevărat vinovat de trădare personajul feminin din Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război de Camil Petrescu ?
 - Personajul Ion din romanul omonim este un personaj tragic ?
 - Gelu Ruscanu este într-adevăr un apostol al absolutului ?
- La clasele a XI-a și a XII-a :
 - Cum puteți justifica reacțiile negative pe care le-a determinat, imediat după apariție, avangarda românească ?
 - Putem vorbi despre un expresionism al întinericului la Bacovia ?
 - Cum a fost posibil revirimentul saizecist ?
 - Ce funcții aparte a deținut critica literară în perioada comunistă ?
 - Este posibilă o critică obiectivă ?

5.2.5.3. Dezbaterrea de tip panel

Dezbaterrea de tip panel este individualizată prin faptul că se desfășoară într-un grup mic, de șase membri reprezentativi pentru colectiv și/sau competenți în tema de dezbătut. În timp ce panelul (în traducere liberă, panelul este o listă/un tablou nominal cu jurați) analizează problematica respectivă, auditoriul are posibilitatea să intervină, trimițând celor șase jurați mesaje scrise.

Etaple extinse ale acestui tip aparte de dezbaterre sunt următoarele :

- constituirea panelului de șase elevi ; din acest grup trebuie să se desemneze un animator și un injecor de mesaje (care are sarcina de a citi și tria mesajele publicului) ;
- prezentarea panelului (de către animator), a temei și scopului dezbaterii ;
- dezbaterrea în panel (întreruptă doar dacă injectorul de mesaje consideră că unul dintre mesajele transmise din sală a atins o problemă esențială, care ar putea deturna dezbaterrea propriu-zisă de la sensul inițial ; în acest caz, membrii panelului răspund mesajului prioritar, după care își reiau discuția de la ideea amânată) ;
- sintetizarea ideilor expuse în panel (de către animator) ;
- dezbaterrea generalizată : sub conducerea animatorului, are loc un schimb de replici între jurați și auditoriu, care în acest moment poate interveni și verbal ;
- sinteza finală și formularea concluziilor de către animator.

În opinia didacticienilor, dezbaterrea în panel prezintă numeroase *avantaje* :

- permite o bună relaționare între membrii grupului ;
- facilitează comunicarea deschisă, implicarea afectivă, dar și creativitatea juraților ;
- stimulează spiritul critic al auditoriului ;
- conduce la obținerea într-un timp scurt a unor idei originale și într-o manieră mai puțin stresantă.

Iată câteva teme ce ar putea fi dezbătute cu ajutorul dezbaterii în panel la ora de limbă și literatură română :

- La clasa a IX-a :
 - Cum se oglindește psihologia adolescenței în textele literare și diaristice studiate ?
 - Care sunt avantajele multiplelor ecranizări ale textului literar... ?

- La clasa a X-a :
 - Care sunt principalele direcții de evoluție a prozei/poeziei interbelice ?
 - Care sunt conceptele cu care ar trebui să opereze critica literară ?
- La clasele a XI-a și a XII-a :
 - Care este „sensul tradiției” literare/culturale ?
 - Care au fost direcțiile de frondă avangardistă ?

5.2.6. Brainstormingul

Brainstormingul este o metodă interactivă inițiată de Alexander Osborn, profesor la Universitatea din Buffalo, SUA (care a preluat-o, se pare, din budismul Zen). Experimentele acestuia, publicate în *Wake Up Your Mind : 101 Ways to Develop Creativeness* (1952) și *Applied Imagination : Principles and Procedures of Creative Problem Solving* (1953), au descoperit și valorizat funcția distinctă a metodei: anume, de a înlesni căutarea și găsirea celei mai adecvate soluții la o problemă de rezolvat, printr-o intensă mobilizare a ideilor tuturor participanților la discuție.

În cursurile și tratatele de pedagogie sau didactică generală, brainstormingul este numit și *Metoda Osborne*, *Metoda asaltului de idei*, *Cascada ideilor*, *Furtună în creier* (cf. sensul etimologic – engl. brain – „creier” și storm „furtună”), *Filosofia Marelui Da* (*The Big Yes*) sau *Metoda evaluării amânate*. Aceste denumiri sunt justificate de specificitatea metodei care are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții privind modul de rezolvare a unei probleme, într-un grup coordonat de un moderator (animator și mediator al grupului). Evaluarea soluțiilor este amânată, pentru a-i determina pe participanți să comunice eliberați de orice constrângeri, fără teama de a greși sau de a se supune benevol criticii colegilor.

Concret, grupul este stimulat să dezvolte spontan, într-un anume interval de timp, cât mai multe idei. Acestea pot fi emise pe mai multe căi (vezi I.-O. Pânișoară, „Metode moderne de interacțiune educațională”, în *Prelegeri pedagogice*, ed. cit., p. 104) :

1. Calea progresiv-liniară, care presupune evoluția unei idei prin completarea ei până la emiterea ideii-soluție de rezolvare a problemei.
2. Calea catalitică, prin care ideile sunt produse prin analogie sau prin apariția unei idei noi, opusă celei care a generat-o.
3. Calea mixtă, când o idee poate dezvolta simultan soluții complementare ei, dar și soluții opuse.

Data fiind specificitatea acestei metode care urmărește obținerea unui număr cât mai mare de idei noi, plecând de la o idee dată (și nu evaluarea lor imediată), este necesar ca întreaga discuție să se desfășoare în condițiile respectării următoarelor reguli :

- Cunoașterea problemei puse în discuție și a necesității soluționării ei, pe baza expunerii clare și concise din partea moderatorului discuției.
- Selecționarea cu atenție a participanților pe baza principiului eterogenității în ceea ce privește vârsta, pregătirea, fără să existe antipatii.
- Asigurarea unui loc corespunzător (fără zgomot), spațios, luminos, menit să creeze o atmosferă stimulativă, propice descătușării ideilor.

- Admiterea și chiar încurajarea formulării de idei oricât de neobișnuite, îndrăznețe, lăsând frâu liber imaginației participanților, spontaneității și creativității.
- În prima fază, accentul este pus pe cantitate, pe formularea de cât mai multe variante de răspuns și cât mai diverse.
- Neadmiterea niciunui fel de evaluări, aprecieri, critici, judecăți din partea participanților sau a coordonatorului, asupra ideilor enunțate, oricât de neașteptate ar fi ele, pentru a nu inhiba spontaneitatea și a evita un blocaj intelectual.
- Construcția „de idei pe idei”, în sensul că un răspuns poate provoca asociații și combinații pentru emiterea unui nou demers cognitiv-inovativ.
- Programarea sesiunii de brainstorming în perioada când participanții sunt odihniți și dispuși să lucreze.
- Înregistrarea discretă, exactă și completă a discuțiilor de către o persoană desemnată special să îndeplinească acest rol (sau pe bandă), fără a stânjeni participanții sau derularea discuției.
- Evaluarea este suspendată și se va realiza mai târziu de către coordonator, cu sau fără ajutorul participanților.
- Valorificarea ideilor rezultate după perioada de „incubație” într-o nouă sesiune, a doua zi participanții putându-se reîntâlni¹.

Cele două momente distincte ale brainstormingului – momentul de *producere a ideilor*, respectiv cel de *evaluare/apreciere critică* a acestora – pot fi desfășurate pe mai multe faze (cf. Camelia și Mielu Zlate, *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*, Editura Politică, București, 1982):

- Etapa de *pregătire*, ce include :
 - a) Faza de *investigare* și de *selecție* a membrilor grupului creativ.
 - b) Faza de *antrenament creativ*.
 - c) Faza de *pregătire* a *ședințelor de lucru*.
- Etapa *productivă*, de *emitere de alternative creative*, ce cuprinde :
 - a) Faza de *stabilire* a temei de lucru, a problemei de dezbătut.
 - b) Faza de *soluționare* a subproblemelor formulate.
 - c) Faza de *culegere* a ideilor suplimentare, necesare continuării demersului creativ.
- Etapa *selecției ideilor emise*, care favorizează gândirea critică; ea include :
 - a) Faza *analizei* listei de idei emise până în acel moment.
 - b) Faza *evaluării* critice și a *optării* pentru soluția finală.

În practica didactică frecventă, brainstormingul presupune respectarea următoarelor etape :

1. Comunicarea regulilor și a sarcinii de lucru, prin întrebări deschise/problematicizante (*Ce s-ar întâmpla dacă... ? Care sunt asemănările și deosebirile dintre... ?*), prin solicitarea unei definiții (*Ce este... ?*), prin asociere spontană de idei (*Scrieți tot ceea ce vă trece prin minte despre...*) etc.
2. Emisia și înregistrarea ideilor produse (activitate individuală/activitate în perechi/activitate în grupuri mici).

1. Crenguța Lăcrămioara-Oprea, *op. cit.*, pp. 231-232.

3. Prezentarea ideilor în fața întregii clase și scrierea acestora pe tablă/*flip chart* (activitate frontală).
4. Evaluarea ideilor produse și prezentate prin intermediul brainstormingului.

Nu trebuie neglijate *avantajele*, respectiv *dezavantajele* metodei, a căror cunoaștere poate determina o utilizare corectă a brainstormingului (aparent la îndemâna tuturor și chiar folosită frecvent în practica didactică, dar de regulă incorect):

- lipsa unei critici imediate duce la diminuarea factorilor inhibitori și a blocajelor spontaneității în gândire;
- brainstormingul duce la obținerea rapidă și spontană a ideilor sau a soluțiilor dorite;
- permite participarea activă a tuturor participanților;
- creează posibilitatea contagiunii ideilor;
- dezvoltă spontaneitatea și creativitatea de grup, dar și abilitățile de lucru în echipă, spiritul de cooperare, precum și cel de competiție;
- pune accentul pe stimularea fiecărui participant la discuție, oricât de slab s-ar crede sau oricât de inhibat ar fi la începutul brainstormingului.

La polul opus, iată și *punctele nevralgice* ale brainstormingului:

- nu oferă, din păcate, decât soluții posibile, nu neapărat și valabile;
- tendința de superficialitate a unor membri ai grupului, ce se integrează doar aparent în grup, în realitate fiind predispuși la rolul de spectator;
- poate fi uneori prea obositor, prea solicitant pentru unii participanți și mai ales pentru unii moderatori (vezi studiile teoretice recomandate).

Metoda se folosește mai mult în cadrul unor lecții de sinteză cu caracter aplicativ, în seminarii și în activitățile de cerc. Totuși, recomand utilizarea ei și în lecțiile obișnuite, în anumite cazuri cel puțin: brainstormingul poate da rezultate spectaculoase în momentele în care se încearcă definirea unui concept literar, a unui termen de o simplitate doar aparentă, ce determină însă confuzii în gândirea elevilor, prea puțin obișnuși să opereze cu abstracțiuni. În această situație, ar trebui acordată o atenție sporită momentului în care este utilizată metoda: brainstormingul s-ar dovedi inutil după discutarea în clasă a conceptului avut în vedere (solicitați, bunăoară, să ofere sinonime, fie ele și relative, pentru orice noțiune, elevii ar tinde să își orienteze răspunsurile în funcție de varianta oferită, anterior, de cadrul didactic). Iată câteva sugestii de folosire:

- Clasa a IX-a:
 - *Ce este iubirea?*
 - *Ce înseamnă pentru voi fantasticul?*
 - *La ce servește un model?*
- Clasa a X-a:
 - *Ce înțelegeți prin „realism”?*
 - *Dați un sinonim potrivit pentru termenul „eseu”.*
 - *La ce vă gândiți când auziți termenul „romantic”?*
- Clasa a XII-a:
 - *Numiți o trăsătură pe care o credeți esențială pentru iluminism.*
 - *Ce presupune umanismul?*
 - *Ce înțelegeți prin „gândirism”?*

Nu trebuie să ignorăm nici posibilitatea utilizării brainstormingului în lecții de sistematizare a cunoștințelor, de studiere aprofundată a textelor literare, deoarece metoda poate să clarifice unele aspecte sau să aducă implicații/interpretări profunde ale unor subiecte complexe legate de operele în discuție ori de motive în jurul cărora se țese chiar intriga. S-ar putea astfel aborda :

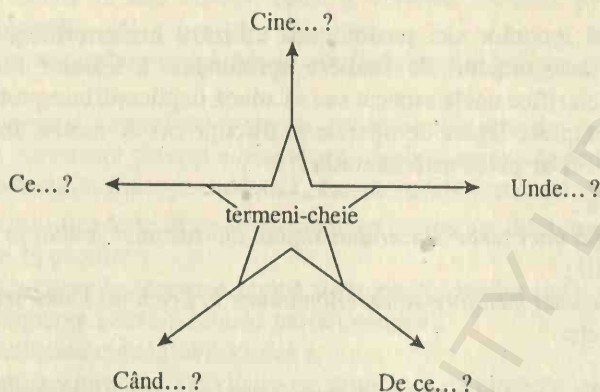
- Clasa a VIII-a :
 - semnificația unei scene-cheie/unui simbol din romanul studiat la clasă (Baltagul/Moromeții) ;
 - conotațiile unei metafore-simbol dominante în lirica lui Eminescu/Blaga/Nichita Stănescu etc.
- Clasa a IX-a :
 - implicațiile pe plan psihologic/social/cultural ale problematicei abordate în unități de învățare precum „Joc și joacă”, „Adolescența”, „Aventură. Călătorie”, „Confruntări civice și etice” ;
 - rolul familiei, al școlii sau al modelului în formarea copilului/adolescentului etc.
- Clasa a X-a :
 - motivul paternității sau cel al moștenirii în Enigma Otiliei ;
 - semnificația salcâmului din Moromeții etc.
- Clasa a XII-a :
 - semnificația titlului unei poezii bacoviene (Cuptor)/argheziene (Melancolie)/blagiene (Gorunul) ;
 - rolul unui curent/unei grupări/ideologii literare (gândirism, modernism, avangardă) etc.

Pentru a spori eficiența brainstormingului în lecția de limbă și literatură română, aș recomanda îmbinarea lui cu metode precum ciorchinele sau harta conceptuală, prin care să se fixeze, la sfârșitul dezbaterii, cele mai interesante și mai productive dintre ideile emise de participanți.

5.2.7. Starburst (Explozia stelară)

Provenit din limba engleză (*star* = „stea”, iar *burst* = „a exploda”), termenul desemnează o metodă similară brainstormingului, cu care totuși nu se confundă, deși presupune organizarea clasei de elevi într-un grup și stimulează formarea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei. Are aceleași avantaje ca și brainstormingul : stimulează atât creativitatea individuală, cât și cea de grup, spiritul de cooperare și cel de competiție etc. (cf. Crenguța-Lăcrămioara Oprea et alii).

Practic, se scrie ideea sau problema de dezbătut pe o foaie de hârtie sau pe tablă, apoi se înșiră, în jurul conceptului respectiv, cât mai multe întrebări care au legătură cu el. Se recomandă, pentru început, întrebări uzuale, de tipul : *Cine... ? , Ce... ? , Unde... ? , Când... ? , Din ce cauză... ? , Care sunt consecințele... ?*, care pot da naștere, ulterior, altor întrebări, unele chiar surprinzătoare.



Aplicarea corectă a metodei presupune respectarea câtorva etape distincte :

- propunerea problemei ;
- organizarea clasei în mai multe grupuri, fiecare dintre acestea notând problema pe o foaie de hârtie ;
- elaborarea în fiecare grup a unei liste cu întrebări diverse care au legătură cu problema de discutat ;
- comunicarea rezultatelor muncii de grup ;
- evidențierea celor mai interesante întrebări și aprecierea muncii în echipă.

O variantă la fel de eficientă a metodei – preferată atât de studenți în activitățile practice de didactică a limbii și literaturii române, cât și de profesori în activitățile didactice curente sau în cele demonstrative (inspecții, lecții deschise etc.) – presupune notarea problemei/conceptului/termenului-cheie pe tablă sau pe *flip chart*, apoi activitatea frontală, constând în selectarea celor mai consistente și mai interesante interogații care să conțină conceptul/termenul respectiv. Pentru fiecare interogație propusă de câte un elev, profesorul poate numi un alt elev, care să dea și răspunsul cel mai potrivit. În acest caz, explozia stelară se poate transforma într-o metodă evaluativă/de consolidare¹ mai relaxantă decât formele clasice de evaluare/consolidare a cunoștințelor.

Iată *avantajele* metodei, în viziunea specialiștilor :

- explozia stelară (*starburst*) este una dintre cele mai relaxante și mai plăcute metode didactice, iar eficiența orei, cum bine se știe, depinde și de plăcerea elevilor de a participa la demersul didactic ;
- ca și brainstormingul, este ușor de aplicat oricărui tip de colectiv de elevi, indiferent de vârsta sau caracteristicile individuale ale componentilor acestuia ;

1. În studiul „O metodă interactivă pentru intercomprehensiunea limbilor romanice : Starburst”, publicat în *Galapro sau despre intercomprehensiune în limbi romanice*, coord. Doina Spiță și Claudia Tărnăuceanu, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 2010, pp. 113-120, am arătat că metoda se poate utiliza și în procesul de învățare, ulterior fixare a oricărui șir de interogații-tip, privite/raționalizate serial, legate de realități familiale ori sociale fundamentale (de la familie, grup social, guvern sau parlament până la sportul preferat).

- stimulează spiritul de competiție, dar și cel de cooperare ;
- creează posibilitatea contagiunii ideilor ;
- dezvoltă spontaneitatea și creativitatea de grup, dar și abilitățile de lucru în echipă ;
- pune accentul pe stimularea fiecărui participant la discuție ;
- nu necesită acordarea unei perioade prea mari de timp explicațiilor prealabile, întrucât este foarte ușor de înțeles de către toți participanții ;
- stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul stimulează construcția de idei pe idei.

În ceea ce privește didactica disciplinei noastre, este ușor de constatat că explozia stelară/*starburst* se poate aplica atât în lecțiile de verificare a cunoștințelor de limbă română, cât și în orele de familiarizare a elevului cu trăsăturile unui curent literar, de receptare a textului narativ sau dramatic.

Câteva sugestii de aplicare :

- Clasa a V-a :
 - *Imaginați-vă o serie de întrebări care să aibă legătură cu obrăznicile personajului-copil din schița studiată.*
 - *Enumerați întrebările de care ar trebui să țină seama autorul unei descrieri științifice.*
 - *Alcătuți întrebări care să includă substantive proprii cu diferite funcții sintactice.*
- Clasa a VI-a :
 - *Imaginați-vă o serie de întrebări care să ilustreze diferite funcții sintactice ale verbului.*
 - *Enumerați întrebări care să conțină pronume de diferite tipuri.*
 - *La ce întrebări ar putea să își răspundă un cititor de doine populare ?*
- Clasa a X-a :
 - *Care sunt cauzele suferinței personajului masculin din romanul subiectiv studiat ? Imaginați-le sub forma unor interogații care i-ar aparține în situații-limită.*
 - *Procedați la fel în cazul personajului feminin.*
 - *Ce întrebări credeți că ar sintetiza cel mai bine „procesul” interior al lui Pietro Gralla ?*
- Clasa a XII-a :
 - *Psalmii lui Arghezi sunt rodul unei profunde suferințe ontologice, determinate în principal de inconsistența raporturilor eului liric cu divinitatea. După lectura psalmilor, care credeți că sunt interogațiile adresate acesteia la care se așteaptă (zadarnic) un răspuns ?*
 - *Ce interogații ar exprima îndoielile lui Victor Petrini în urma experienței carcerale ?*
 - *Enumerați întrebările ale căror răspunsuri să ateste cunoașterea iluminismului.*
 - *Imaginați-vă o serie de interogații care conduc instanța auctorială în timpul procesului poetic.*

5.2.8. Tehnica 6/3/5

Această tehnică seamănă cu ultimele două forme ale dezbaterii amintite mai sus. Presupune, ca și acestea, împărțirea clasei în grupe de câte 6 membri. Spre deosebire de brainstorming și dezbateră Philips 6/6, în cazul tehnicii 6/3/5, participanții notează pe o foaie de hârtie câte trei soluții fiecare la o problemă dată, timp de 5 minute (consemnarea scrisă a ideilor noi ale participanților determină și celălalt nume al metodei – *brainwriting*). Totalul obținut poate însuma, așadar, un maximum de 18 răspunsuri în 30 de minute, pentru fiecare grup – în mod evident însă, cel puțin o parte a soluțiilor vor fi măcar asemănătoare, dacă nu și identice.

Etapele metodei :

- împărțirea clasei în grupe a câte 6 membri ;
- formularea problemei și explicarea modalității de lucru (elevii primesc câte o foaie de hârtie, împărțită în trei coloane, pe care vor trebui să noteze soluțiile) ;
- desfășurarea activității propriu-zise : pentru problema dată, fiecare dintre cei 6 participanți are de notat răspunsuri posibile, în tabelul cu trei coloane, în maximum 5 minute. Foile trec de la stânga spre dreapta, până ajung iarăși la primul participant. Cel ce primește foaia din stânga citește soluțiile notate de colegi și le modifică, le adaptează, le ameliorează ;
- analiza soluțiilor și reținerea celor mai bune dintre ele.

Nici în acest caz nu sunt de neglijat *avantajele* și *dezavantajele* metodei :

- tehnica 6/3/5 oferă, chiar și celor mai puțin comunicativi dintre elevi, posibilitatea de a se exprima în scris ;
- stimulează construcția „idei pe idei” ;
- încurajează spiritul de competiție și cel de cooperare în grup ;
- îmbină activitatea individuală cu cea de grup ;
- dezvoltă gândirea cu toate operațiile ei (sinteza, comparația, analiza, generalizarea și abstractizarea) ;
- dezvoltă imaginația, creativitatea, atenția etc. ;
- riscurile utilizării tehnicii derivă din timpul limitat, care poate determina elevii să dea, din grabă, răspunsuri greșite ; există și posibilitatea blocajului creativ, dar mai ales al contagiunii negative între răspunsuri.

Metoda se poate utiliza cu succes și în cazul disciplinei noastre, atât în gimnaziu, cât și în liceu : în orele de consolidare sau evaluare a cunoștințelor de limbă română, în lecțiile de analiză și interpretare a unor texte lirice, în cele de evaluare a unei unități întregi (povestirea, nuvela sau romanul) etc.

Exemple :

- Clasa a V-a :
 - *La ce soluții de transformare a micului răsfățat din schița studiată ați apela, dacă ați fi implicați în educația lui ?*
 - *Alcătuți trei propoziții care să conțină substantive proprii în cazuri diferite.*

- Clasa a VII-a :
 - În care alte situații v-ați imagina personajul preferat din povestirea/nuvela studiată ?
 - Alcătuiți trei propoziții care să conțină locuțiuni verbale cu funcții diferite.
- Clasa a VIII-a :
 - Ce alt titlu ați da pentru textul liric... ?
 - Ce replică a personajului principal din romanul studiat îi ilustrează caracterul ?
 - Alcătuiți trei propoziții care să conțină paronime.
- Clasa a X-a :
 - Dacă ați fi fost în locul personajului..., cum ați fi procedat în situația... ?
 - Dacă ați putea rescrie finalul textului..., cum ar arăta acesta ?

5.2.9. Tehnica „acvariului” (Fishbowl)

Tehnica acvariului (cf. engl. *Fishbowl*) este tot o formă de dezbatere, deoarece implică împărțirea clasei în grupuri de elevi, și astfel se pot isca discuții aprinse între aceștia. În varianta descrisă pentru prima dată de Lynda A. Baloché în *The Cooperative Classroom* (1998), tehnica presupune o anumită așezare a scaunelor pe care stau participanții, ceea ce îi justifică și denumirea : ele sunt dispuse în două cercuri concentrice, unul dintre cercuri incluzându-l pe celălalt, în așa fel încât să poată figura un acvariu. Elevii așezați în cercul interior primesc un timp de 8-10 minute pentru a discuta o problemă controversată anunțată dinainte. În acest timp, cei așezați în cercul exterior fac observații privind felul în care se relaționează în primul cerc, tipurile de strategii folosite de participanții la dialog pentru a-și susține poziția, reacțiile lor și contribuția fiecăruia la reușita dezbaterii etc. Urmează expunerea observațiilor de către cei din cercul exterior, apoi schimbarea locurilor : cei din cercul interior trec în cercul exterior și invers. Dezbaterea continuă cu un alt subiect controversat, pe care îl analizează acum cei care în prima fază au fost observatori, urmând ca la final să se concluzioneze asupra activității.

În varianta propusă de Maria Eliza Dulamă în *Metodologie didactică. Teorie și practică*, elevii așezați în cercul interior („peștii”) primesc un conținut de învățat/asimilat într-un interval dat, în timp ce elevii din cercul exterior („pescarii”) formulează întrebări pe care le vor adresa ulterior colegilor (fie oricărui, fie unui anumit „pește”). La încheierea activității, „pescarii” pot chiar propune note „peștilor”, pe care profesorul va decide dacă le trece sau nu în catalog¹.

În cazul acestei tehnici, o atenție deosebită trebuie acordată condițiilor specifice de lucru :

- este important ca scaunele să fie așezate înaintea intrării elevilor în încăpere, pentru ca profesorul să observe preferința lor pentru unul sau altul dintre scaune ; de altfel, el nu trebuie să le sugereze locurile, ci să-i lase să opteze, pentru a se simți bine în scaunul ales ;
- de asemenea, este necesar ca participanții să fie anunțați dinainte în privința temei de dezbătut, pentru a avea timp suficient, evident acasă, să-și noteze în caiete sau în jurnalele de activitate răspunsurile individuale, deci originale ;

1. Maria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 182.

- în scopul animării discuției din cercul interior, ar fi bine ca, împreună cu profesorul, elevii să stabilească anterior niște reguli de bază. Pedagogii care s-au ocupat de metodă (Lynda Baloché, Marlyn Lee Mauger, Therese M. Willis ș.a.) propun asemenea *reguli* :
 - susținerea unei idei pe baza unor dovezi ;
 - dacă este de acord cu antevorbitorul, elevul care ia cuvântul prezintă argumentele care să confirme poziția acestuia ; dacă nu este de acord, el trebuie să aducă acele argumente care să infirme punctul de vedere al celui care a vorbit înainte.
- profesorul trebuie să alcătuiască, tot înainte de ora respectivă, fișele de observație pe care cei din cercul exterior să își noteze impresiile ;
- în scopul ameliorării metodei, profesorul poate expune, înainte de activitatea propriu-zisă, potențialele sale atribuții, urmând ca elevii să opteze pentru unul dintre următoarele roluri : profesor-participant, profesor-ghid, profesor-consultant, profesor-avocatul diavolului, profesor-reporter etc.

Pedagogii care au propus tehnica acvariului au stabilit și o variantă a metodei, mai greu de realizat în practica didactică obișnuită, dar care ar putea avea succes la lecții deschise sau la activități de cerc metodic. Ea presupune existența a încă un cadru didactic aflat în afara cercurilor, care să nu intervină în timpul dezbaterii problemei, dar care să fie un observator fidel, apoi un comentator al activității grupului.

Ca și în cazul altor metode interactive, tehnica acvariului are o serie de avantaje și dezavantaje specifice strategiilor de gen :

- ea presupune acumularea, dezvoltarea de cunoștințe, dar și de strategii de gândire ;
- ca și alte variante ale dezbaterii, metoda presupune o participare activă a tuturor participanților, dezvoltarea spiritului de cooperare, a toleranței și a respectului față de părerea celorlalți ;
- având posibilitatea de a alege rolul cadrului didactic, elevii sunt practic încurajați să-l vadă mai mult ca un partener cu drepturi (oarecum) egale ;
- schimbarea locurilor, trecerea dintr-un cerc într-altul dezvoltă capacitățile empatice ale participanților ;
- principalul dezavantaj constă în faptul că cei din cercul exterior tind să manifeste indiferență față de discuția în sine : în loc să acumuleze sau să facă schimb de informații utile orei în sine, trebuie să urmărească atent detaliile, să le spunem, „extraștiințifice”.

Orice chestiune controversată ce privește fenomenul literar poate fi abordată cu ajutorul acestei tehnici, recomandabilă cu precădere la clasele mari : apartenența unei opere la un curent sau altul, dominantă tematică a unui text complex, opțiunea comportamentală a unui personaj aflat într-o situație de criză, semnificația ideologică a unei grupări literare contestate etc.

Sugestii de utilizare :

• Clasa a X-a :

- *Credeți că lirica pașoptistă rezistă în timp ?*
- *Care este atitudinea exprimată de eul liric din Glossă – resemnarea sau revolta ?*

• Clasa a XII-a :

- *Terapia prin scris propusă de Victor Petrini are șanse reale de reușită ?*
- *Este necesară studierea a ceea ce Eugen Negrici numește „poezia unei religii politice” ?*

5.2.10. Rețeaua de discuții

Metoda presupune o condiție obligatorie, existența unui conținut al învățării conflictual, deci care să suscite interpretări diferite, impunând formularea unei întrebări binare asupra acestuia. Etapetele concrete ale utilizării rețelei de discuții sunt următoarele :

- profesorul formulează o întrebare care să permită în egală măsură răspunsuri afirmative și negative, argumente pro și contra ;
- elevii meditează pe marginea acesteia și își formulează, într-un timp dat, propriile răspunsuri, pe care le vor consemna pe o foaie de hârtie, în stânga, respectiv în dreapta întrebării :

Argumente pro	Crezi că.../Are dreptate... să... ?	Argumente contra
.....		
.....		
.....		

- grupați în diade, apoi în cvartete, elevii discută răspunsul la întrebare și completează rețeaua ;
- fiecare grup își sintetizează răspunsurile și își exprimă concluzia privitoare la problema de dezbătut în fața întregii clase, printr-un reprezentant ;
- eventual, la sfârșitul discuțiilor se apelează și la o metodă evaluativ-participativă, gen unul stă, ceilalți circulă sau turul galeriei, care permite elevilor vizualizarea și reflecția asupra rezultatelor muncii colegilor și, în replică, evaluarea și autoevaluarea propriilor rezultate ale muncii.

În varianta descrisă de Maria Eliza Dulamă în același op dedicat metodologiei didactice, după terminarea dezbaterii în grupe mici, elevii se regroupează, în funcție de ceea ce cred în privința problematicii investigate, în două mari echipe, așezate în partea din dreapta, respectiv în partea din stânga a clasei. Cele două echipe, să le numim pro și contra, reîncep dezbateră, contruindu-și argumentația. În funcție de aceasta, atât indecisiile (așezați inițial în centrul clasei), cât și cei care își exprimă la început convingerile pro sau contra pot să își schimbe poziția și să treacă în celălalt grup. După dezbateră desfășurată în paralel, cele două grupuri mari își sintetizează punctul de vedere, pe care îl vor prezenta celuilalt grup printr-un reprezentant. La final, se reiau argumentele cele mai convingătoare ale fiecărui grup și se formulează sinteza asupra întregii activități.

Avantajele și dezavantajele metodei :

- ca și alte variante ale dezbaterii, metoda presupune o participare activă a tuturor celor care iau parte la oră ;

- dezvoltarea, în diade și cvartete, a spiritului de cooperare, a toleranței și a respectului față de părerea celorlalți ;
- posibilitatea ca fiecare elev să își susțină punctul de vedere asupra unui subiect, să își contruiască un șir de argumente pe care să le prezinte colegilor într-o formă clară și pertinentă ;
- principalul risc ține de potențiala agresivitate a unor elevi îndreptați înspre colegii ale căror argumente nu le pot demonta logic, ci prin „atacul la persoană”.

Sugestii de utilizare :

- Clasa a VIII-a :
 - *Credeți că atitudinea pe care o dovedește protagonistul romanului studiat în secvența... este îndreptățită ?*
 - *Are comicul de nume un rol esențial în caracterizarea personajelor de comedie ?*
- Clasa a XII-a :
 - *Este Argezi un spirit autentic religios ?*
 - *Poemul Biografie de Lucian Blaga este unul filosofic ?*

5.2.11. Problematizarea

Denumită și predare prin rezolvare de probleme (problem solving) sau predare productivă de probleme, problematizarea este una dintre cele mai utile metode pedagogice prin potențialul ei euristic și activizator. Majoritatea pedagogilor recunoscători pe plan mondial (S.L. Rubinstein, R.M. Gagné, J.S. Bruner sau W. Okon ș.a.) consideră că valoarea ei rezidă nu doar în caracterul complex, datorită căruia se poate vorbi despre problematizare ca un sistem – la Marmetov, sau ca îmbinare de metode și procedee, o nouă teorie a învățării – la Okon, ci și în aplicabilitatea ei extinsă. Problematizarea se poate folosi în predarea tuturor disciplinelor de învățământ, în toate etapele procesului didactic și la nivelul tuturor ciclurilor școlare.

La baza metodei stau conceptele de situație-problemă și de proces de rezolvare a acesteia, ceea ce echivalează cu introducerea elevilor într-una dintre următoarele trei situații : „a savantului pe drumul descoperirii, a inventatorului pe drumul invenției și a organizatorului pe drumul deciziei optime”¹.

Specificul metodei problematizării constă în faptul că profesorul nu comunică pur și simplu niște cunoștințe elaborate, dând senzația unui artefact închis, ci dezvăluie elevilor ceea ce pedagogii numesc „embriologia adevărilor”, punându-i prin urmare într-o situație de căutare a informațiilor necesare ieșirii din situația problematică².

După P. Goguelin (autorul celebrei La formation continue des adultes, PUF, Paris, 1972), se pot distinge șase etape posibile în rezolvarea unor situații-problemă :

- definirea punctului de plecare și a scopului urmărit (etapă în care, practic, profesorul revitalizează cunoștințele anterioare ale elevilor, cunoștințe ce vor deveni elemente ale punctului de pornire spre scopul urmărit) ;

1. Tiberiu Căliman, *Învățământ, inteligență, problematizare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, p. 21.
2. După Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, ed. cit., p. 134.

- punerea problemei – prin cunoașterea profundă a situației de plecare și selectarea informației (în care cadrul didactic ajută elevii să își conștientizeze contradicțiile și să își selecteze informațiile de care se vor folosi în viitor);
- organizarea informației (etapă în care elevii sunt ajutați să își organizeze și să își ierarhizeze cunoștințele anterioare);
- transmiterea informației, pe calea raționamentului, inducției și deducției, a intuiției și a analogiei, inclusiv a utilizării altor procedee paralogice, în vederea identificării soluțiilor posibile (etapă în care cadrul didactic urmărește eforturile elevilor, intervenind atunci când este cazul);
- luarea deciziei – opțiunea pentru soluția optimă (etapă în care lucrează efectiv elevii);
- verificarea soluției alese și a rezultatelor (etapă în care, la solicitarea cadrului didactic, elevii își justifică soluția pentru care au optat și modalitățile prin care au ajuns la ea).

După I. Nicola, numărul etapelor este redus la trei, pedagogul apreciind că există un moment pregătitor, unul tensional și unul rezolutiv în cazul situațiilor-problemă (vezi *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000). Și mai strict este din acest punct de vedere I. Cerghit (vezi *Metode de învățământ*, ed. cit.), care operează o reducere majoră a etapelor lui Goguelin, acceptând doar două mari faze:

1. Faza *extragerii problemei*, în care profesorul creează și prezintă elevilor probleme noi, teoretice sau practice (prin comunicare orală, prin intermediul unui material demonstrativ, prin valorificarea unui text citit de elevi) sau îi determină pe ei să găsească singuri problemele, să le identifice pe cât posibil prin activitate independentă, prin eforturi proprii, chiar dacă îi și ajută în acest sens; urmează momentul formulării problemei, elevii fiind puși în deplină cunoștință de cauză cu ceea ce au de descoperit (prin conversații, ei adâncesc practic înțelesul problemei).
2. Faza *rezolvării problemei*, în care elevii abordează problema ca o aventură a gândirii, pe care o trăiesc prin discuții menite reflecției. Ei definesc problema, îi disting eventual caracteristicile esențiale, caută noi răspunsuri.

Este evident deja faptul că există o serie de *variante* de forme de îmbinare – în spiritul cooperării – a activității profesorului și a elevilor în cadrul acestei metode:

- profesorul formulează problema și tot el o rezolvă;
- profesorul formulează problema și conduce pas cu pas elevii spre rezolvarea ei;
- profesorul formulează problema și elevii o rezolvă individual, fără a primi nicio indicație de la el;
- profesorul formulează problema și elevii o rezolvă prin activitate în echipe, fără a primi nicio indicație de la el;
- profesorul formulează problema și elevii o rezolvă după ce primesc indicații sumare de la el;
- elevii formulează problema, iar profesorul o rezolvă;
- elevii formulează problema, iar profesorul o rezolvă cu ajutorul lor (practic, îi ajută pe ei să o rezolve).

Data fiind complexitatea metodei, pedagogii care o detaliază le recomandă profesorilor respectarea unor condiții absolut necesare aplicării unei problematizări corecte :

- existența anterioară a unor cunoștințe care ar trebui reactualizate, a unui „fond apercceptiv, necesar rezolvării situației-problemă”¹ ;
- îndrumarea atentă, dar discretă a profesorului, care trebuie să-i orienteze pe elevi spre identificarea contradicțiilor și analizarea situațiilor date, în așa fel încât ei să le soluționeze ;
- dozarea dificultăților în funcție de o anumită gradație (solicitând un efort de gândire intens din partea elevilor, problematizarea trebuie să alterneze cu momentele relaxante) ;
- alegerea celui mai potrivit moment de plasare a situației-problemă în lecție ;
- atmosfera stimulativă, încurajantă, dată fiind dificultatea sporită a metodei ;
- imbinarea problematizării cu alte metode didactice activizante ca dezbaterea, conversația euristică, învățarea prin descoperire, brainstormingul, studiul de caz, întrucât ea presupune un demers de investigare complex și implicit greu nu doar pentru elevi.

Variante de situații-problemă

Cea mai citată tipologie a situațiilor-problemă este cea a lui T.V. Kudreavțev² ; acesta distinge următoarele cazuri :

1. Când există un dezacord între vechile cunoștințe ale elevilor și cerințele impuse de rezolvarea unei noi situații.
2. Când elevul este pus în situația de a alege dintr-un lanț sau sistem de cunoștințe, chiar incomplete, pe cele necesare în rezolvarea unei situații date.
3. Când elevul este pus în fața unei contradicții între modul de rezolvare posibil din punct de vedere teoretic și dificultatea de punere în practică.
4. Când elevul este solicitat să sesizeze dinamica mișcării chiar într-o schemă aparent statică.
5. Când elevului i se cere să aplice, în condiții noi, cunoștințele asimilate anterior.

Mai operativă mi se pare tipologia lui Gottfried Bruhardel, care operează o reducere a situațiilor-problemă, găsind trei *variante* posibile de utilizare a metodei :

- Varianta 1 : se dă elevilor un material conflictual și li se cere să sesizeze și să enunțe problema ce rezultă de aici.
- Varianta 2 : profesorul formulează problema și îi determină pe elevi să găsească materialul necesar rezolvării ei (aceasta e, se pare, cea mai eficientă dintre variante).
- Varianta 3 : li se cere elevilor să recunoască existența unei probleme implicate într-un material care aparent este lipsit de o formulare problematică.

1. Venera Mihaela Cojocaru, *op. cit.*, p. 63.
2. T.V. Kudreavțev, *apud* Tiberiu Căliman, *op. cit.*

Problematizarea este strâns legată de receptarea și studierea literaturii, după cum a demonstrat-o într-un volum întreg consacrat acestei metode Constantin Parfene¹. Dată fiind specificitatea literaturii ca artă a cuvântului – fondator și revelator de lumi posibile –, este firească lectura ei ca un proces critic de natură dilematică, deci implicit problematizantă: „Toate etapele receptării poetice [în sens larg, literare – *n.n.*], de la lectura sensibilizatoare (ingenuă) și lectura clarificatoare (motivațională) până la instituirea judecății de valoare, au un caracter problematizant, pentru că în toate cititorul (mai mult sau mai puțin avizat) se confruntă cu dificultăți, cu aspecte și momente tensionale, care îl pun în dilemă, îl solicită la excursuri în cultura sa generală, în experiența proprie de viață, la eforturi de gândire, îl invită la autoanaliză, la a opta pentru o soluție interpretativă sau alta, la a formula o apreciere critică, în consonanță cu gradul receptivității sale artistice”².

Utilizarea *frecventă*, și nu sporadică a metodei problematizării în procesul deseori dificil al receptării operei literare devine, în consecință, un imperativ (derivat chiar din natura ei problematizantă). Să ne reamintim, în acest context, faptul că unul dintre obiectivele principale ale studierii limbii și literaturii în școală este formarea elevilor ca cititori avizați de literatură, capabili a recepta și a-și form(ul)a judecăți de valoare asupra operelor citite, dar și asupra textelor non-ficționale sau ficționale pe care le vor citi în viitor.

În continuare, voi sugera câteva posibilități de utilizare a variantelor problematizării în lecțiile de literatură, atât pentru ciclul gimnazial, cât și pentru cel liceal:

• Varianta 1:

– clasa a VII-a:

Li se oferă elevilor un material conflictual: *Observați conflictul complex reliefat de subiectul baladei Monastirea Argeșului: cel exterior, dintre domnitor și zidari, respectiv cel interior, mai important, dintre latura de creator și latura de om a lui Manole. Țineți cont de faptul că Meșterul Manole pare a ieși învins din ambele. Elevii sunt invitați apoi să propună enunțul unei întrebări-problemă. Iată o posibilă formulare: Deoarece protagonistul baladei își sacrifică atât soția, cât și propria viață, pentru a înălța un edificiu de o frumusețe deosebită, poate fi considerat un învins?*

– clasa a XII-a:

Analizând lirica blagiană, centrată pe disocierea clară între cunoașterea paradisiacă și cea luciferică, elevii sunt provocați să propună un enunț care să elucideze motivele opțiunii poetului pentru cea de-a doua. Un răspuns posibil ar suna astfel: *Cum se explică apologia misterului în poezia lui Blaga?*

La fel se procedează după studierea temelor fundamentale ale universului liric argehian, caz în care întrebarea-problemă ar fi, să spunem: *Cum se explică înfățișările diferite pe care le ia sensibilitatea argehiană?*

Sau, după reliefaarea notelor definitorii/tonalității fundamentale ale(a) liricii eminesciene: *Cum explicați scepticismul eminescian?*

1. Vezi *Aspecte teoretice și experimentale în studiul literaturii în școală*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 2000.

2. *Ibidem*, p. 42.

- Varianta 2 :

Profesorul de limba și literatura română are posibilitatea de a formula o serie largă de întrebări-problemă, invitându-și apoi elevii să le rezolve. Câteva exemple :

- clasa a X-a :

Care este dominantă tipologică a personajului feminin din romanul subiectiv/obiectiv studiat ?

Puteți identifica acorduri de sorginte eminesciană în erotica romanului camilpetrescian studiat în clasă ?

În ce curent literar poate fi încadrat poemul Noapte de decembrie ?

- clasa a XII-a :

Poate fi considerat Victor Petrini un învins ?

Cum vă explicați accentele puternice de „mizerabilism” din poezia anilor 2000 ?

- Varianta 3 :

După comentarea unor texte epice, lirice sau dramatice aparținând unor autori canonici, profesorul poate invita elevii la reflecție, descoperindu-le interpretări cu totul neașteptate sau doar intuite de unii dintre ei :

- clasa a X-a :

Poate fi interpretată sinuciderea lui Fred ca un act de eliberare de tirania iubirii ?

Cum vă imaginați viitorul Floricăi după moartea lui Ion și închiderea, chiar temporară, a lui George ?

- clasa a XII-a :

Poate fi considerată poezia Plumb de George Bacovia/Către Galatea de Nichita Stănescu o artă poetică ?

Problematizarea se poate folosi și în lecțiile de limbă română :

- clasa a VII-a :

De ce se accentuează greșit numele propriu... ?

Care credeți că este cel mai important mijloc de îmbogățire a vocabularului astăzi ?

- clasa a VIII-a :

Cum se pot evita construcțiile pleonastice... ?

Cum stabiliți diferența între un sufix și un sufloxid ?

5.2.12. Exercițiul

Etimologic, cuvântul provine din limba latină, în care *exercitium* desemna „a executa o acțiune în mod conștient și repetat” ; de aici, definirea exercițiului drept o activitate ce constă în repetarea conștientă a unei operații sau acțiuni, cu intenția de a o apropia de un model. Este așadar evident faptul că exercițiul debutează cu o demonstrare-model a achiziției de realizat și e urmat de repetarea conștientă a acestei activități, cu scopul formării de priceperi și deprinderi.

Deși inclus în categoria metodelor clasice bazate pe acțiune, exercițiul reușește să se mențină în centrul atenției teoreticienilor (I. Cerghit, C. Cucos, I. Nicola, C. Moise, E. Seghedin etc.), care îi punctează eficiența, corelată cu evidentul său caracter

algoritmice: ea ar presupune în fond cunoașterea și respectarea strictă a unui număr de pași executorii, care se repetă identic.

Funcțiile exercițiului vin să completeze rolul de bază al acestuia:

- adâncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, prin aplicarea lor la situații relativ noi și cât mai variate;
- consolidarea cunoștințelor și a deprinderilor însușite;
- dezvoltarea operațiilor mintale și constituirea lor în structuri operaționale;
- sporirea capacității operatorii a achizițiilor teoretice și practice, oferind posibilități noi de transfer;
- prevenirea uitării și evitarea tendințelor de interferență;
- dezvoltarea unor capacități și aptitudini intelectuale și fizice, a unor calități morale, a unor trăsături de voință și caracter în timpul exercițiilor;
- învingerea rezistenței opuse de deprinderile și obișnuințele incorect formate anterior (vezi Ioan Cerghit, *op. cit.*).

Realizarea cu succes a tuturor funcțiilor exercițiului presupune ca acestea să se efectueze sub semnul unor *condiții* care amplifică rezultatele. Dintre cele mai semnificative condiții enumerate de V. Țărcovnicu (*Pedagogia generală*), C. Moise (*Concepte didactice fundamentale*) și I. Cerghit (*Metode de învățământ*), le selectez pe următoarele:

- elevul trebuie să înțeleagă atât scopul realizării exercițiului, cât și modelul de care trebuie să se apropie;
- varietatea exercițiilor sub aspectul funcției și naturii lor, al participanților, dirijării, complexității, dificultății;
- gradarea exercițiilor, atât sub aspectul funcției lor, cât, mai ales, al dificultății și complexității;
- ritmul și durata optimă a exercițiilor; în funcție de etapa aplicării lor: dacă este o perioadă de început, exercițiile sunt mai dese și mai scurte, pe când, dacă elevul se apropie de modelul propus, distanța dintre exersări poate crește;
- corectarea și autocorectarea efectuării, ca o cerință de bază în formarea deprinderilor corecte, a diminuării greșelilor de execuție.

Cele mai utilizate *clasificări* ale exercițiilor le grupează în funcție de mai multe criterii:

1. După funcția îndeplinită:

- *introdutive*;
- *de observație*;
- *de asociere*;
- *de bază*;
- *de exprimare concretă*;
- *de exprimare abstractă*;
- *de dezvoltare*;
- *paralele*;
- *de creație*.

2. După numărul de participanți:

- *individuale*;

- *de echipă* ;
 - *colective* ;
 - *mixte*.
3. După gradul de dirijare :
- *algoritmice* ;
 - *semialgoritmice* ;
 - *libere*.
4. După gradul de complexitate :
- *simple* ;
 - *complexe* ;
 - *supercomplexe*.
5. După obiectele de învățământ :
- *gramaticale* ;
 - *literare* ;
 - *matematice* ;
 - *logice* ;
 - *artistice* ;
 - *fizice etc.*

Metoda exercițiului este compatibilă, desigur, cu toate disciplinele și conținuturile de învățământ. Ba chiar, „în măsura în care fiecare exercițiu debutează cu o demonstrație-model (realizată, de regulă, de cadrul didactic) și apoi cu o interiorizare treptată a acestuia (realizată de elev), se poate aprecia că întreaga activitate de învățare poate fi comparată cu un *macroexercițiu de formare*, capabil să asigure dezvoltarea personalității umane și apropierea sa de un model individual sau social, dat de idealul educației”¹ [*subl. mea, E.I.*].

Programa școlară de limba și literatura română pentru clasele V-VIII, interesată acum de „viziunea comunicativ-pragmatică”, așadar nu de „predarea în și pentru sine a unor cunoștințe gramaticale”, ci de „abordarea funcțională și aplicativă a acestora în calitatea lor de elemente care contribuie la structurarea unei comunicări corecte și eficiente”, recomandă utilizarea a două mari tipuri de exerciții în orele de limba și literatura română :

- exerciții de tip analitic (de *recunoaștere, de grupare, de motivare, de descriere, de diferențiere*) ;
- exerciții de tip sintetic (de *modificare, de completare, de exemplificare, de construcție*).

Și în secvența de *sugestii metodologice* oferite la sfârșitul ei, regăsim de asemenea o serie de recomandări de activități de învățare cu privire la receptarea și producerea mesajului scris (competențele generale 3 și 4) ce pot viza următoarele tipuri de exerciții :

Pentru competența generală 3

- exerciții de identificare a structurii textelor epice, lirice și dramatice ;
- exerciții de identificare a diferențelor dintre opera epică și cea lirică, dintre textele literare și cele nonliterare etc. ;

1. Venera Mihaela Cojocaru, *op. cit.*, p. 57.

- exerciții de identificare și de interpretare a unor procedee de expresivitate artistică ;
- exerciții de sesizare a valorii expresive a unităților lexico-semantică, a categoriilor morfologice și sintactice într-un text etc.

Pentru competența generală 4

- exerciții de redactare și de structurare a unui text în secvențe distincte în funcție de tipul acestuia și de scopul comunicării ;
- exerciții de exprimare în scris a propriilor sentimente cu un anumit prilej ;
- exerciții de utilizare corectă a părților de vorbire flexibile și neflexibile ;
- exerciții morfosintactice de exprimare scrisă corectă ;
- exerciții de construire corectă și expresivă a unui text din punct de vedere sintactic ;
- exerciții de aplicare corectă a normelor ortografice și a semnelor de punctuație la nivelul propoziției și frazei etc.

În mod firesc, și manualele de limbă și literatură română conțin o paletă largă de astfel de exerciții. Pentru oferta atractivă de activități de învățare incluzând și exerciții variate, recomand spre consultare manualul *Limba și literatura română pentru clasa a VI-a*, colecția „Metoda Știu-Descopăr-Aplic, Editura ART, București, 2011, autoare : Florentina Sâmihiăian, Sofia Dobra, Marilena Șerban.

5.2.13. Jocul

Cum bine se știe, jocul este o acțiune specifică încărcată de sensuri și tensiuni, desfășurate după reguli acceptate de bunăvoie și în afara sferei utilității sau necesității materiale, însoțite de simțăminte de înălțare și de încordare, de voieșie și de destindere (cf. Johan Huizinga, *Homo ludens*, Editura Univers, București, 1977, pp. 214-215). Jocul poate deveni un adevărat instrument educativ și didactic, o bază a metodelor de instruire și educație, nu doar în învățământul preșcolar și primar ; cercetări numeroase arată că jocul poate capăta aplicabilitate pedagogică și un conținut instructiv bine determinat, chiar dacă cel care se joacă nu are această intenție sau nu este conștient de ea. Din perspectiva unor pedagogi și didacticieni reputați, jocul didactic este chiar una dintre cele mai eficiente metode de învățământ, cu atât mai mult cu cât are avantaje evidente. Unele dintre ele sunt enumerate și demonstrate în cartea lui Jean Chateau, *Copilul și jocul* :

- jocul nu este o simplă distracție, un simplu divertisment, el educă voința, rezistența, capacitatea de a respecta anumite convenții : „A te juca înseamnă, în general, a-ți propune o sarcină de îndeplinit și a te obosi, a face un efort pentru a îndeplini această sarcină” ;
- învață elevul ce înseamnă apartenența la un grup, spiritul de echipă, responsabilitatea față de ceilalți : „Jocul e un jurământ făcut în primul rând ție însuși, apoi altora, de a respecta anumite consemne, anumite reguli... Pentru un copil mai mare, a se juca înseamnă a îndeplini o funcție, a deține un loc într-o echipă. Din acest moment, ca și munca, dobândește un caracter social. Prin intermediul jocului, copilul ia contact cu alții, se obișnuiește să țină seama de punctul de vedere al altora, să iasă din egocentrismul său original. Jocul e o activitate de grup”¹.

1. Jean Chateau, *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967, pp. 192-195.

Pe de altă parte, nici dezavantajele metodei nu sunt de ignorat :

- posibilitatea ca jocul să nu fie luat în serios (riscul constă, de fapt, în a reduce jocul la o simplă formă de divertisment facil, fără o semnificație reală în demersul didactic propriu-zis) ;
- dificultatea profesorului în a se implica în desfășurarea și evaluarea lui ;
- imposibilitatea unor elevi de a răspunde unor sarcini de lucru în echipă, de a coopera în grup etc.

Tipuri și variante de jocuri

Data fiind generoasa aplicabilitate a metodei jocului la ora de limbă și literatură română, nu este lipsită de interes o tentativă de sistematizare a formelor ludice cu funcție didactică. Probabil cea mai cunoscută este clasificarea complexă propusă de Ioan Cerghit, pedagogul diferențind între jocurile didactice sau educative și jocurile de simulare. Data fiind larga circulație a acestei clasificări, o preiau și eu în cele ce urmează, observând totuși că și cea de-a doua categorie de jocuri are o finalitate educativă indubitabilă.

1. Jocurile didactice sau educative

La rândul lor se pot grupa în funcție de :

- a) Conținutul și obiectivele urmărite :
 - *jocuri de dezvoltare a vorbirii* ;
 - *de asociere de idei* ;
 - *de orientare* ;
 - *de sensibilizare* ;
 - *de creație* ;
 - *de fantezie* ;
 - *de memorie etc.*
- b) Materialul folosit :
 - *jocul cu materiale* ;
 - *fără materiale* ;
 - *orale* ;
 - *cu întrebări* (de tipul „cine știe câștigă”) ;
 - *ghicitori* ;
 - *de cuvinte încrucișate etc.*

Iată câteva exemple de astfel de jocuri, transformate conform specificității disciplinei. limba și literatura română :

• Caută-i perechea

Joc folosit mai mult în lecțiile de evaluare. Se poate desfășura fie în grupe mici, fie individual. Se împart în număr egal :

- bilete cu nume de autori incluși într-un curent literar și bilete cu nume de opere aparținând acestora ;
- bilete cu fragmente de texte studiate în clasă, respectiv cu nume de autori ai acestora ;

- bilete cu sintagme conținând figuri de stil, apoi numele figurilor respective ;
- bilete cu definiții ale unor părți de vorbire, respectiv numele acestora etc.

Se acordă fiecărui elev/fiecărei grupe o perioadă scurtă de timp pentru găsirea perechii potrivite. Se poate lucra pe foi obișnuite sau pe foi de *flip chart* pe care elevii scriu rezolvarea. Câștigă echipa care împerechează bine și cât mai repede biletele.

• Bingo

Fiecare elev sau fiecare grupă de 4-5 elevi primește câte un carton cu 6 careuri, în fiecare fiind trecută sarcina de lucru cerută. Câștigă elevul sau grupa care rezolvă corect și cel mai repede careul.

Exemplu: la clasa a VII-a, în activitatea de studiere a ultimei părți a poemului eminescian *Călin* (*File din poveste*), mai precis în lecția de analiză aprofundată a primei secvențe descriptive din text, se solicită elevilor răspunsurile corecte la următoarele sarcini de lucru :

- caracteristică a naturii sugerată în prima parte ;
- imagini predominante ;
- determinantul pădurii descrise ;
- sentiment sugerat al privitorului ;
- numele figurii de stil din sintagma „cuibar rotind” ;
- semnificația termenului „harnici”.

• Șarpele

Joc folosit în secvențele de fixare sau evaluare a însușirii unor termeni de teorie literară. Presupune notarea pe o hârtie pliată (în formă de șarpe sau acordeon) a unui termen, constând într-o noțiune ce trebuie verificată ; prima parte a hârtiei se pliază, iar pe următoarea parte al doilea participant notează definiția noțiunii respective. Fără a vedea noțiunea inițială, al treilea participant citește doar definiția și scrie termenul-noțiune care îi corespunde, ce va fi citită de următorul participant. Acesta va scrie din nou definiția ș.a.m.d. La final se reface traseul și, în cazul unor erori, se depistează autorul și cauza greșelii respective, operându-se eventualele ameliorări.

• Cine știe mai multe ?

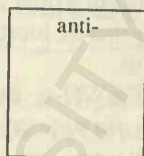
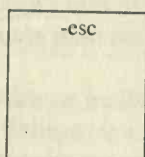
Joc folosit în activitățile de consolidare sau de evaluare a însușirii unor concepte fundamentale de teorie literară, a unor noțiuni de limbă română, a unor date despre universul artistic al unui autor canonic etc. Profesorul începe jocul, rostind un exemplu de răspuns care să includă noțiunea/ informația cerută : o replică memorabilă din opera literară studiată/un vers din creația lirică a autorului canonic/un nume de personaj din romanul analizat/o figură de stil care să conțină un anume termen/o funcție sintactică pe care o poate îndeplini o parte de vorbire etc. Elevii continuă, pe rând, jocul, oferind alte exemple viabile, timp în care un secretar consemnează cine răspunde corect. La final, este declarat câștigător elevul care a oferit cele mai multe variante corecte.

• Jocuri lexicale

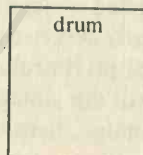
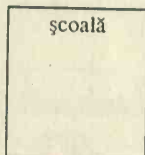
Folosite în activitățile de consolidare sau evaluare a cunoștințelor despre vocabularul limbii române. Clasa se împarte în două mari grupe, care își vor trimite pe rând câte un

reprezentant în fața clasei. Fiecare pereche astfel obținută se va „lupta” încercând să ofere cât mai multe variante corecte pentru sarcina de lucru fixată de profesor, în așa fel încât să obțină cât mai multe puncte pentru propria echipă. Profesorul începe jocul, oferind fiecărei perechi de adversari câte un cartonaș de forma cărților de joc, pe care sunt notați anumiți termeni la care cei doi elevi trebuie să ofere, de preferință în scris, cât mai multe cuvinte derivate. Fiecare răspuns corect înseamnă câte un punct pentru echipa de bază. Se pot utiliza :

a) sufixe ori prefixe :



b) cuvinte de bază :



• Recunoaște autorul !

Joc folosit în activitățile de consolidare sau de evaluare a însușirii unor date esențiale despre universul artistic al unor autori canonici/curente literare etc. Profesorul începe jocul, rostind :

- o replică memorabilă dintr-un text literar studiat ;
- un nume de personaj dintr-o operă literară studiată ;
- un vers din creația lirică a unui autor canonic ;
- un titlu de volum de poezii etc.

Elevul care îi răspunde corect poate continua jocul, solicitând colegilor să recunoască autorul operei literare din care selectează o altă replică/următorul vers etc. La începutul activității, se poate delega un secretar care să consemneze cine a oferit cele mai multe răspunsuri corecte. Se pot utiliza, în mod evident, și alte variante ale acestui joc : *Recunoaște personajul !*, *Recunoaște opera !* etc.

• Intrusul/Termenul nepotrivit

Joc folosit în activitățile de evaluare a însușirii unor cunoștințe diverse de limbă sau literatură română. Profesorul le oferă elevilor o listă cu mai mulți termeni din aria de cunoștințe pe care elevii ar trebui să le dețină în urma parcurgerii unei activități de învățare complexă : un curent literar, anumite părți de vorbire etc. Elevii trebuie să descopere care este termenul greșit (pe care profesorul l-a introdus, firește, voit) în lista respectivă : o trăsătură/un reprezentant pe care curentul respectiv nu și-o/și-l asumă, o funcție sintactică pe care partea de vorbire analizată nu o poate niciodată îndeplini etc.

• Scaunul fierbinte

Joc folosit, identic, în activitățile de evaluare a însușirii unor cunoștințe diverse de limbă sau literatură română. Elevul care ar trebui să fie evaluat iese în fața clasei și se așază pe un scaun. Colegii îi pun, pe rând, întrebări din aria de cunoștințe parcursă anterior. La final, în dialog cu clasa, profesorul stabilește nota pe care o merită elevul temerar... cu sau fără voie.

• Joc de fantezie

- la clasa a IX-a : „Alcătuieți un text în care să faceți reclamă la...” ;
- la clasa a XII-a : după lectura manifestului *Ca să faceți un poem dadaist* de Tristan Tzara, elevii, împărțiți în grupe, primesc câte un exemplar din același ziar ; ei decupează cuvintele ce alcătuiesc un articol din acesta, le așază în săculeți de pânză, apoi le extrag pe rând, alcătuiind un poem după model. O variantă a jocului : grupele de elevi primesc același număr de cuvinte de la profesor și alcătuiesc din ele poezii cât mai originale sau mai „haioase”, eventual de tip *haiku* sau *tanka*.

• Jocul de creație

Prin intermediul lui elevii își exersează capacitatea de exprimare corectă și adecvată a limbii române, de argumentare a propriilor opinii, de socializare, dar mai ales creativitatea se poate utiliza indiferent de vârsta participanților, totuși frecvența acestei forme ludice este mai mare la clasele primelor cicluri curriculare (cel al achizițiilor fundamentale – I, II – și cel de dezvoltare – III-VI) / În primii ani de gimnaziu, unii autori de manuale încă mai apelează explicit la activități ludice pentru stimularea interesului elevilor pentru limba și literatura română. /

În manualul pentru clasa a V-a publicat la Editura Humanitas în 2011, spre exemplu, fiecare unitate de învățare conține sugestii de jocuri, sub îndemnul „Învățați jucându-vă ! ” (prin care înțelegem că se dorește încă de pe acum conștientizarea elevilor în legătură cu valoarea formativă a jocului) :

- formulați o temă în legătură cu un aspect învățat în această unitate, pe care colegul de bancă să o rezolve acasă (p. 87) ;
- imaginați-vă un scurt dialog care să conțină expresiile : numai ce ; pe aici ți-e drumul ; d-apoi. Precizați cadrul și personajele unui asemenea dialog. (p. 297) ;
- realizați, la alegere, o scurtă povestire distractivă, pornind de la titlurile : „Călătorie pe planeta Marte” ; „Raliu în munți” ; „Un meci de fotbal” ; „1 aprilie” (p. 259).

2. Jocurile de simulare

La origine practicate în domeniul militar și economic, jocurile de simulare au fost introduse în activitatea didactică datorită eforturilor lui Froebel și Montessori, care le-au demonstrat utilitatea formativă. Ele constau în simularea unei situații (adesea conflictuale, de luare de decizie), care determină jucătorii să interpreteze anumite roluri, prin care să ajungă la realizarea obiectivelor prestabilite de profesor. Interpretarea de roluri obligă jucătorii să intre într-o rețea de relații interdependente de reciprocitate, în sensul că jocul fiecăruia depinde de comportamentul celorlalți jucători ; de asemenea, determină participanții să ia atitudine, să-și asume norme comportamentale, să propună alternative și să

ia decizii pe baza unor strategii proprii. S-a ajuns chiar la tehnica interpretării de roluri (*role playing*) sau la jocuri de acest tip desfășurate în condiții competitive, apropiindu-se de semnificația termenului englez *game*, acesta desemnând o partidă legată de o miză care se sancționează prin câștiguri și pierderi (asemenea jocuri cu un rol educativ mai mult sau mai puțin evident se numesc *Instructional games* sau *Games for learning*)¹.

Avantajele jocurilor de simulare sunt evidente. Dincolo de aparență de joc în sine, interpretarea de roluri ajută elevii:

- să își dezvolte capacitatea de empatie, să înțeleagă mai profund personalitatea și codul comportamental al altor indivizi (în cazul de față, al unor personaje literare);
- să interrelaționeze social, să manifeste interes față de ceilalți membri ai clasei ca grup;
- să exerseze și să consolideze structuri de vorbire orală;
- să se exerseze în rezolvarea de probleme care necesită experimentarea unor strategii alternative, adoptarea de decizii optime, evaluarea de situații și rezultate;
- implicarea, activizarea prin joc este evidentă: spre deosebire de alte metode, jocul îl pune pe elev în situația de *actor*, nu de simplu spectator, în plus, el își etalează nu doar talentul dramatic, ci și propriile valori, spiritul critic ș.a.;
- prin jocul de simulare se modelează gândirea, spiritul critic, ingeniozitatea și inventivitatea, aptitudinea de a face față unor situații conflictuale;
- să nu omitem principalul atu al jocurilor în raport cu orice altă metodă, tradițională sau modernă: sunt preferatele elevilor, care le consideră cele mai relaxante și mai plăcute modalități de cunoaștere.

Varianțe ale jocurilor de simulare

• *Jocul de rol*

Formă de aplicare și utilizare didactică a psihodramei (metodă psihoterapeutică creată de psihosociologul american J.I. Moreno în 1921 și folosită mai amplu după 1934, când apare volumul *Who shall survive?*), văzută ca pretext pentru formarea de comportamente, justificarea de opțiuni sau propunerea de noi atitudini.

Intr-un cadru adecvat (cabinetul de literatură) sau în fața clasei, câțiva elevi sunt puși să joace rolul unor personaje literare în situații-cheie, după un timp de gândire în care să-și fixeze planul – elementele de comunicare verbală, paraverbală și nonverbală, cu ajutorul cărora să intre cât mai bine în pielea personajelor respective.

Etapele pregătirii și folosirii jocului de rol (după M. Ionescu și I. Radu, *Didactica modernă*):

- încălzirea grupului;
- definitivarea situațiilor și a personajelor;
- organizarea grupului: alegerea actorilor și a observatorilor;
- derularea jocului de rol;
- analiza jocului de rol, ce implică: interviuarea actorilor, analiza de conținut și analiza comportamentală.

1. Vezi lucrările dedicate metodologiei didactice scrise de Ioan Cerghit, Maria Eliza Dulamă, Constantin Moise, Elena Seghedin ș.a. Reflecții interesante despre tehnicile teatrale valorificabile în comunicarea didactică găsim și în lucrarea Angelicăi Hobjilă despre *Comunicare, discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative*, Editura Institutul European, Iași, 2012.

Orice personaje sau cupluri de personaje pot fi „jucate” de elevi :

- Clasa a VIII-a :
 - *Tipătescu – Pristanda* ;
 - *Nechifor – Vitoria Lipan*.
- Clasa a IX-a :
 - *Romeo și Julieta* ;
 - *Veta – Rică Venturiano*.
- Clasa a X-a :
 - *Dinu Păturică – Andronache Tuzluc* ;
 - *Ștefan – Ela Gheorghidui* ;
 - *Ion Pop al Glanetașului – George Bulbuc* etc.

Îmbunătățirea metodei ar consta în asocierea ei cu un joc de creație ; iată mai jos câteva exemple :

- la clasa a IX-a : după studierea comunicării, mai precis a situației de comunicare, se pot imagina diverse contexte care să ilustreze influența situației asupra comunicării propriu-zise : elevii, grupați spre exemplu în perechi, ar putea juca roluri diferite :
 - *bibliotecar – cititor* ;
 - *vânzător – cumpărător* ;
 - *profesor – elev* etc.
- la clasa a X-a : după studierea romanului obiectiv *Enigma Otiliei*, doi elevi ar putea fi solicitați să joace rolurile celor doi protagoniști, Felix și Otilia, într-o potențială întâlnire, după 10 ani, de la terminarea acțiunii romanului ; în aceste condiții, jocul de rol s-ar putea numi *Ce-ar fi fost dacă...*

În mod evident, metoda jocului de rol poate fi utilizată cu succes și în lecțiile de limbă română. Iată câteva exemple de sarcini ce pot fi propuse elevilor cu acest prilej :

- *Realizați un dialog între subiect și predicat, în care să punctați rolurile jucate de aceste părți în propoziție* (clasa a V-a) ;
- *Sunteți elementele specifice situației de comunicare (emițător, receptor, mesaj, cod, canal, context). Prezentați-vă trăsăturile și importanța* (clasele a V-a și a IX-a) ;
- *Realizați un dialog despre ultimul film văzut împreună cu prietenii la cinematograful. Utilizați în replicile voastre cât mai multe :*
 - *pronume și numerale* (clasa a V-a) ;
 - *părți de vorbire neflexionare* (clasa a VI-a) ;
 - *locuțiuni prepoziționale și conjuncționale* (clasa a VII-a) ;
 - *propoziții subordonate circumstanțiale* (clasa a VIII-a).

Antrenarea aptitudinilor actricești ale elevilor poate fi realizată prin diferite alte forme de joc de rol/interpretare, precum *Micul actor/Proba micului actor*¹ : un elev

1. Preluată după sugestiile oferite de Angelica Hobjilă, *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*, ed. cit., pp. 125-126.

povestește o întâmplare pe o temă dată, în fața unui juriu alcătuit din colegi care își pregătesc din timp paletă cu reprezentări de figuri (de diferite vârste, categorii sociale etc.) și atitudini, senzații ori sentimente (veselie, tristețe, posomorâre, disconfort, revoltă etc.). Atunci când profesorul transmite un semnal sonor prestabilit, membrii juriului ridică, pe rând, diverse paletă, sugerându-i micului actor următoarea perspectivă de interpretare – spre exemplu, în cazul stabilirii unei teme economice: o vânzătoare arțăgoasă, un client disperat, un inspector revoltat etc. La finalul interpretării, elevii din public se vor pronunța în privința talentului și vitezei de reacție a colegului actor, eventual vor propune și o notă potrivită.

• *Jocul de decizie*

E o variantă a jocului de simulare în care elevii trebuie să se decidă asupra comportamentului unor personaje sau asupra legilor pentru care au optat acestea. Pașii jocului, numit în cazul disciplinei noastre chiar Opțiunea personajului X, ar fi următorii:

- distribuirea rolurilor unor personaje din opera literară care se studiază (de exemplu. Ion);
- stabilirea ordinii de preferință a obiectivelor personajului ales (chiar Ion);
- formularea soluțiilor posibile pentru personaj (căsătoria cu Florica, căsătoria cu Ana, obținerea de pământ din alte surse);
- deliberarea asupra fiecărei soluții, prin enumerarea efectelor pozitive și negative la care se pot aștepta de pe urma aplicării uneia sau alteia dintre soluții;
- deciderea variantei optime și, plecând de la aceasta, judecarea alegerii personajului.

Alte sugestii:

- Clasa a VIII-a:
 - *atitudinea lui Toma Alimoș în fața morții;*
 - *opțiunea Vitoriei Lipan pentru refacerea traseului urmat de Nichifor;*
 - *decizia lui Zoe Trahanache de a-l sprijini în continuare pe Nae Cațavencu etc.*
- Clasele X-XI:
 - *comportamentul deviant al lui Alexandru Lăpușneanul;*
 - *alegerea lui Ghiță pentru „ajutorul” dat Sămădăului;*
 - *opțiunea Otiliei pentru căsătoria cu Pascalopol;*
 - *decizia lui Ștefan Gheorghidiu din finalul romanului;*
 - *opțiunea Cătălinei pentru iubirea „terestră”;*
 - *alegerea drumului drept de către protagonistul poemului Noapte de decembrie etc.*

• *Dramatizarea*

Este un tip specific de simulare, bazat în esență pe utilizarea adecvată a mijloacelor și procedeele artei dramatice. Utilizarea acestei metode a cunoscut în timp accepții și forme diferite. În cea mai simplă formă, ea nu e altceva decât o variantă a jocului de rol ce constă în dramatizarea unui fragment literar (de regulă, a unei situații-limită în fața căreia este pus personajul) sau a unei specii literare de dimensiuni restrânse (schita, fabula, povestirea). În cazul operelor literare de mari dimensiuni, se pot dramatiza

secvențe ori scene esențiale pentru configurarea intrigii, a semnificațiilor de adâncime ale textului sau a elementelor de sintaxă a personajelor.

Principala funcție a prezentării faptelor într-un cadru dramatic este dezvoltarea la elevi a capacității empatice: ei trăiesc cu mai multă intensitate faptele, le rețin mai bine dacă le joacă, mai mult, tratează stările conflictuale, situațiile-problemă, necesitățile, aspirațiile și convingerile personajului ca și cum ar fi ale lor.

Dezavantajul major al metodei: limita de timp acordată fiecărei opere literare, din cauza căreia o dramatizare nu e niciodată preferată în locul altor metode pedagogice prin care se analizează operele literare.

Sugestii de aplicare:

- Clasa a V-a:
 - dramatizarea schiței *Vizita de Ion Luca Caragiale*;
- Clasa a VI-a:
 - dramatizarea fabulei *Căinele și cățelul de Grigore Alexandrescu*;
- Clasa a VIII-a:
 - dramatizarea baladei populare sau culte studiate în clasă;
 - dramatizarea unei scene semnificative din romanul Baltagul.

• Procesul literar

Este o formă complicată de dramatizare a unor fragmente literare și chiar a unor opere întregi, văzută în fond ca o „dezbateri problematizată a universului unei opere literare, în care elevii se antrenează ca inculpați, acuzați sau apărători ai destinelor personajelor respective”¹.

Constantin Parfene deosebește următoarele forme ale procesului:

1. Forma de discuție contradictorie, fără un scenariu precis, care să susțină sau să combată felul în care sunt rezolvate în operă problemele, personajele, conflictele (formă care poate constitui și o modalitate de comentare în clasă a unei opere);
2. Forma de spectacol, cu aspect de proces judiciar, ceea ce presupune un scenariu precis, care e de fapt dramatizare, realizată fie de către elevi, fie de către profesori, de obicei în cadrul cercului dramatic.

Procesul presupune distribuirea unor roluri specifice: președintele tribunalului, grefieri, procurori, secretari, avocatul apărării, pe lângă rolurile personajelor din opera literară de ju(de)cat. De aici, numărul mare de elevi care trebuie implicați în procesul literar și dificultățile inerente (nu toți au talent dramatic, nici viteză de reacție la replicile celorlalți etc.). În contrapartidă, metoda are o serie de avantaje, pe care metodicianul ieșean le sintetizează astfel: „Procesul este o formă complexă de receptare creatoare a literaturii, de fapt, dezideratul ultim al studierii moderne a literaturii în școală”.

Sugestii:

- Clasa a V-a:
 - procesul greierului acuzat de lene și neglijență.

1. Constantin Parfene, *Literatura în școală*, ed. cit., p. 126.

- Clasa a X-a :
 - procesul lui Alexandru Lăpușneanu, inculpat cu numeroase capete de acuzare ;
 - procesul lui Ion Pop al Glanetașului, acuzat, după sinuciderea Anei, de omor cu premeditare ;
 - procesul lui Felix, acuzat de incapacitatea de a lua decizii în privința Otiliei ;
 - procesul Elei Gheorghidiu, pentru trădarea iubirii absolute etc.
- Clasa a XII-a :
 - procesul cenzurii care a mutilat literatura în perioada comunistă etc.

3. *Expunerea cu oponent* – tratată la metoda expunerii.

5.2.14. *Învățarea prin descoperire*

Numită de Freinet metoda experienței de încercare, învățarea prin descoperire este o metodă de aflare a adevărului prin antrenarea elevilor în raționamente inductive sau deductive. Este înrudită cu problematizarea, ambele metode constituind două momente ale aceluiași demers euristic. Deosebirea dintre ele este simplă : în cazul problematizării, accentul se pune pe declanșarea și crearea de situații de învățare și cunoaștere ; în cazul descoperirii, accentul cade pe căutarea și găsirea de soluții. Această deosebire simplă constituie de altfel baza definirii învățării prin descoperire : „Metoda descoperirii constă în reactualizarea experienței și a capacităților individuale în vederea aplicării asupra unor situații-problemă, prin explorarea diverselor alternative și găsirea soluțiilor”¹.

Condiția necesară, dar nu și suficientă a utilizării acestei metode este așadar existența unei situații-problemă, ce ar împinge elevul să desfășoare o intensă activitate independentă de observare, de prelucrare prin încercări și erori până ar ajunge la niște achiziții trainice, cu un nivel de operaționalitate mai ridicat. La fel, condiția indispensabilă pentru menținerea acestei atitudini active din partea elevilor este, din punctul de vedere al lui J.S. Bruner, un „nivel optim de incertitudine” (*Pentru o teorie a instruirii*). Dacă sarcina este prea plicticoasă, ea nu invită la explorare, iar dacă e prea dificilă, dacă ea conține prea multe necunoscute, poate provoca elevului neliniște, frustrare, chiar tentativa de a renunța la ea.

Tipuri de învățare prin descoperire

După relația stabilită între profesori și elevi, pedagogii au delimitat două forme de descoperire :

- a) *Descoperirea independentă*, în care rolul-cheie îi aparține elevului, el singur analizează ipotezele, căile de rezolvare, soluțiile posibile ; în acest caz, profesorul este un ghid discret, care, după ce a declanșat situația-problemă, în timpul descoperirii propriu-zise doar supraveghează și controlează procesul.
- b) *Descoperirea dirijată*, în care rolul profesorului este considerabil mai mare, el conducând în fapt descoperirea prin sugestii, informații fundamentale, întrebări care ajută elevul să găsească soluția optimă.

1. Ioan Nicola, *op. cit.*, p. 379.

După tipul de raționament implicat și relația stabilă între achizițiile anterioare și cele la care urmează să se ajungă, s-a diferențiat între :

- a) *Descoperirea inductivă* : pe baza unor informații și cunoștințe particulare, se ajunge la cunoștințe și operații cu un grad mai mare de generalitate.
- b) *Descoperirea deductivă*, ce presupune demersul invers : de la general spre particular.
- c) *Descoperirea analogică*, ce implică stabilirea de relații analogice între diverse serii de date.

O variantă a învățării prin descoperire este așa-zisa *învățare prin cercetare*, în care independența elevului față de profesor este mult mai mare. Profesorul intervine doar când elevul se îndreaptă spre o cale fără ieșire. Eberhard Fries subliniază avantajul, dar și dificultatea metodei : „În învățământul prin cercetare, profesorul și elevul ajung, și lucrul acesta pare să fie important din punct de vedere educativ, cu adevărat într-o relație de parteneri, într-un stadiu comun de cercetare și căutare, în care fiecare are de învățat de la celălalt, unul din punctul de vedere al materiei, celălalt din punct de vedere psihologic ; profesorul pătrunde în permanență tot mai adânc în procesele de gândire speciale ale elevilor de o anumită vârstă și prin aceasta găsește mereu tot mai multe motive de încredere în capacitatea de gândire proprie pe care o pretinde de la elevi”¹.

Avantajele metodei sunt numeroase. În primul rând, este evident faptul că învățarea prin descoperire are un caracter operațional : ceea ce se învață prin efort propriu nu este doar ușor memorat, ci și dezvoltă aptitudini și interese, deprinderi de investigare etc. J.S. Bruner adaugă faptul că metoda contribuie la metamorfozarea motivației extrinseci, întemeiată pe recompense și pedepse, într-o motivație intrinsecă, întemeiată pe curiozitatea și satisfacțiile pe care descoperirea însăși le declanșează, pe dorința de competență.

În studiul limbii și literaturii române, *descoperirea inductivă* se realizează prin observarea însușirilor caracteristice ale unor opere, în vederea formulării unei generalizări despre aceasta. Cu relativ mai multă ușurință se utilizează pentru *însușirea noțiunilor de teorie literară*, atât în gimnaziu, cât și în liceu.

Astfel, în clasa a VI-a, prin studierea operei *D-I Goe* (propusă spre exemplu de Andra Vasilescu, Adela Rogojinaru și Mircea Vasilescu, autorii manualului *Limba română*, apărut la Editura ALL, în 1998) se urmărește *învățarea noțiunii de schiță*. Pentru ca elevii să achiziționeze, să analizeze și să ordoneze singuri o serie de fapte pe baza cărora să se treacă la generalizări, se impun câteva etape :

- lectura integrală a operei, realizată acasă, și, măcar fragmentar, eventual pe roluri, în clasă ;
- indicarea de către profesori a obiectivelor cercetării efectuate în clasă : modalitatea de expunere, dimensiunile operei, timpul și spațiul acțiunii, momentele subiectului, numărul de personaje și caracterizarea lor succintă ;
- descoperirea notelor definitorii ale speciei, prin urmărirea obiectivelor indicate de către fiecare elev în parte sau pe grupe mici, acasă ori în clasă, pe caiet sau pe fișele de lucru ;
- sinteza observațiilor în definiția schiței.

1. E. Fries, R. Rosenberger, *Învățarea prin cercetare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973, p. 16.

Descoperirea inductivă se poate practica și în procesul comentariului de text, prin care se urmărește *relevarea particularităților de viziune și expresie ale operelor literare discutate*. Un exemplu elocvent:

- clasa a X-a : *modalitățile artistice folosite de Nicolae Filimon în romanul tradițional Ciocoi vechi și noi*.

Și apartenența textului la un curent literar poate fi descoperită de elevii înșiși prin demersul raționamentului inductiv. După ce li se indică obiectivele cercetării, elevii urmăresc, rând pe rând :

- trăsăturile de caracter ale personajelor principale negative și ale unor personaje secundare pozitive ;
- scenele mai importante prin care și le dezvăluie ;
- mediul studiat de romancier (obiceiuri, vestimentație, interioare etc.) ;
- limbajul personajelor.

La sfârșit, elevii sunt capabili să descopere, pe de o parte, existența procedurii antitezei și a unei scene melodramatice și, pe de altă parte, prezența unor personaje tipice, surprinse în împrejurări tipice, caracterul de frescă socială al romanului, atitudinea critică a scriitorului, tehnica detaliului ; cerându-le să ducă mai departe procesul inductiv, elevii descoperă că primele trăsături aparțin esteticii romantice, iar ultimele țin de realism.

Descoperirea deductivă

Se realizează plecând de la *aspecte generale* ca trăsături ale creației, ale curentelor literare ș.a. și ajungând la *aspectele particulare*, în speță la operele literare sau la particularitățile de creație ale unui scriitor :

- suprapunând trăsăturile comediei și trăsăturile operei *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale, se poate demonstra apartenența acestuia la specia literară respectivă ;
- confruntându-se, spre exemplu, trăsăturile generale ale simbolismului, curent literar studiat în clasa a XI-a, cu trăsăturile unei anumite opere ca *Plumb*, *Cuptor* sau *Decemvre* de George Bacovia, se constată apartenența acestora la curentul respectiv ;
- la fel, respectându-se aceleași etape, în clasa a X-a se poate demonstra apartenența operelor ca *Povestea lui Harap-Alb* sau *Dănilă Prepeleac* de Ion Creangă la specia basmului cult, și exemplele pot continua.

Descoperirea prin analogie

Își găsește aplicarea tot în *studiul noțiunilor de teorie literară*. Ținând cont de faptul că operele literare sunt niște sisteme de relații (structuri), ele se clasifică în genuri și specii în funcție de trăsăturile definitorii ale acestor structuri. Exemple :

- clasa a VIII-a : *descoperirea notelor caracteristice ale romanului* poate fi ușor realizată de elevi, urmând *calea studierii noțiunilor ca povestirea sau nuvela*. Făcând analogie cu dimensiunile, conținutul, timpul și spațiul desfășurării acțiunii, personajele, episoadele celor două specii epice, elevii pot descoperi ușor specificitatea romanului în raport cu acestea. Ei îl pot așadar defini : specie a genului epic în proză, de o mare întindere, cu un conținut complex, cu mai multe fire epice/episoade, desfășurate într-o perioadă mare de timp, în spații diverse, cu un număr mare de personaje principale, secundare și episodice.

În sfârșit, *învățarea prin cercetare* antrenează elevii cu performanțe deosebite la limba și literatura română. Aceștia pot primi sarcini diferențiate de cele ale colegilor, precum :

a) *Întocmirea unui studiu monografic al creației unor autori mai puțin studiați :*

- Clasa a XII-a :
 - I.D. Sârbu ;
 - Mircea Nedelciu ;
 - Ileana Mălăncioiu ;
 - Mircea Cărtărescu.

b) *Elaborarea unor lucrări originale asupra unui subiect dificil de tratat. Exemple de astfel de titluri :*

- Clasele a X-a și a XI-a :
 - *Dublul în proza românească ;*
 - *Lirica măștilor în poezia românească ;*
 - *Convențiile spectacolului teatral ;*
 - *Paternitatea, între model și antimodel în romanul interbelic ;*
 - *Balkanismul românesc.*
- Clasa a XII-a :
 - *Modelele lui Nicolae Breban ;*
 - *Lumea personajelor în romanul românesc postbelic ;*
 - *Diaristica după 1989 ;*
 - *Influența lui Nietzsche în literatura română etc.*

c) *Elaborarea unor lucrări de sinteză asupra unui subiect lingvistic complicat :*

- Clasa a VIII-a :
 - *Utilizarea prefixoidelor și a sufixoidelor în limba română actuală ;*
 - *Punctul de vedere al autorilor celor mai recente lucrări de specialitate în privința dinamicii vocabularului.*
- Clasa a XI-a :
 - *Valorile stilistice ale nivelului fonetic în poezia simbolistă ;*
 - *Analizați semnificația termenilor tehnici utilizați în poezia avangardistă.*

5.2.15. Studiul de caz

Metoda constă într-o confruntare directă a participanților cu o situație reală autentică, așadar cu un caz real (de altfel, termenul derivă din limba latină, în care *casus* însemna „a cădea”, „cădere”, „accident”), luat drept exemplu reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice. Acest caz concret este supus unei analize atente, sub toate aspectele, până când elevii ajung la înțelegerea adecvată a situației date și la soluționarea ei prin adoptarea de decizii optime.

Teoretic, pedagogii recomandă, în scopul desfășurării în condiții cât mai bune a studiului de caz, respectarea unor *etape* bine determinate¹ :

1. Alegerea și prezentarea unui caz semnificativ (deci și a cadrului general în care s-a produs acesta), prin intermediul unei tehnici la alegere : text scris, însoțit de fotografii, scheme, statistici, filme, afișe etc.

1. Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *op. cit.*, pp. 235-236.

2. Sesizarea nuanțelor cazului (lămurirea aspectelor neclare, recomandarea bibliografiei) concomitent cu înțelegerea necesității rezolvării lui de către participanți.
3. Studierea individuală a cazului și găsirea soluțiilor de către participanți.
4. Dezbateră în grup a modurilor de soluționare a cazului (analiza variantelor, mai întâi în grupuri mici, apoi în plen, compararea și ierarhizarea lor).
5. Formularea concluziilor/soluțiilor optime, pe baza luării unor decizii unanime (pe cât posibil).
6. Evaluarea modurilor de rezolvare a studiului de caz.

Pedagogul Ioan Cerghit consideră că există trei *variante* mai frecvente ale metodei :

1. Metoda situației (*case study method*), potrivit căreia li se face elevilor o prezentare a situației existente, ei primind toate informațiile necesare soluționării cazului-problemă dat. Avantajul, în acest caz, e că se poate trece imediat la soluționarea acestuia; dezavantajul, în schimb, e că varianta corespunde mai puțin realității practice care obligă specialistul să își procure informațiile necesare.
2. Studiul analitic al cazului (*incidence method*), în care elevilor li se face o prezentare completă a situației existente, căroră li se dau însă fie informații reduse, fie nicio informație necesară soluționării cazului. Această variantă corespunde mai bine realității, căci obligă la căutarea și procurarea personală a informației necesare soluționării. Are și avantajul de a cultiva efortul de muncă independentă cu sursele de cunoaștere, obișnuiește elevii cu formularea exactă a întrebărilor, îi ajută să recunoască relațiile esențiale etc.
3. Varianta în care elevii nu beneficiază de nicio prezentare concretă a situației, nu primesc nici informațiile necesare soluționării cazului. Avantajul constă în faptul că, propunându-li-se elevilor sarcini concrete de rezolvat, ei se descurcă prin eforturi proprii.

Iată *avantajele* și *dezavantajele* studiului de caz :

- mai mult decât oricare altă metodă didactică, studiul de caz familiarizează elevii cu viața reală, „cu o strategie de abordare a faptului real, cu anumite structuri mentale care pot fi cu ușurință transferate în analiza și înțelegerea altor cazuri, în rezolvarea independentă a altor situații-problemă”¹;
- dezvoltă capacitățile de analiză critică și abilitățile de argumentare ;
- stimulează, ca și alte metode interactive, inteligența interpersonală, spiritul de echipă, toleranța și ajutorul reciproc ;
- dezvoltă și capacitatea de anticipare, de a lua cele mai bune decizii într-un anumit context, de a acționa rapid și optim în situații aparte ;
- oferă posibilitatea creării unui liant între teorie și practică ;
- dificultățile aplicării metodei se referă mai ales la timpul realizării unui portofoliu de cazuri adecvate disciplinei, la evaluarea participării fiecărui elev la soluționarea cazului luat în discuție, la sursele de informare necesare acesteia.

Date fiind multiplele avantaje, dar și limite ale metodei, studiul de caz nu poate fi utilizat eficient decât la clasele mari. În practica uzuală, unii profesori de limba și literatura română obișnuiesc să îl aplice într-o formă să spunem lejeră, pentru a realiza

1. Ioan Cerghit, *op. cit.*, p. 207.

caracterizarea unor personaje literare. Acestea sunt considerate cazuri patologice, ale căror „fișe de investigație clinică” – cu simptomatologie, diagnosticare și sugestii de tratament – revin în sarcina elevilor. Iată câteva dintre cazurile cel mai frecvent folosite în activitățile de studiere a prozei ficționale și a dramaturgiei :

- Clasa a X-a :
 - Costache Giurgiuveanu – tipul avarului ;
 - Aglae Tulea – tipul „babei absolute, fără cusur în rău” ;
 - Simion Tulea – tipul senilului ;
 - Titi Tulea – tipul retardatului.
- Clasa a VIII-a sau a X-a :
 - Tipătescu – tipul junelui-prim ;
 - Cațavencu – tipul demagogului ;
 - Trahanache – tipul încornoratului ;
 - Zoe – tipul femeii voluntare etc.

Interesante sunt și sugestiile oferite de autorii programelor școlare pentru clasele a XI-a și a XII-a (ciclul superior al liceului), de care au ținut cont și autorii unor manuale alternative, conștienți de faptul că studiile de caz recomandate vor impulsiona atât deprinderile de muncă independente, cât și cele de investigare a unui subiect dificil. Spre exemplu, în clasa a XI-a, în chiar trunchiul comun, se stipulează studierea mai multor studii de caz, în următoarele conținuturi :

- Fundamente ale culturii române – *Latinitate și dacism* ;
- Perioada veche – *Dimensiunea religioasă a existenței* ;
- Perioada modernă :
 - secolul al XIX-lea – începutul secolului XX – *Rolul literaturii în perioada pașoptistă* ; *Criticismul junimist* ; curențe culturale/literare în secolul al XIX-lea – începutul secolului XX – *Simbolismul european* ;
 - Perioada interbelică – *Modele epice în romanul interbelic*.

5.2.16. *Metoda predării/învățării reciproce* (Reciprocal thinking)

Metodă teoretizată de pedagogul Palinscar în 1986, în lucrarea *Reciprocal-Thinking*. Ea constă în împărțirea colectivului clasei în grupe de predare și învățare reciprocă. Mai mult decât în cazul altor metode și tehnici didactice, ea pune accentul pe dezvoltarea dialogului elev-elev, specificul fiindu-i dat de aportul deosebit pe care îl primește fiecare elev al clasei (după familiarizarea cu metoda, participanții preiau rolul profesorului și își instruiesc colegii).

Metoda predării reciproce este centrată pe patru strategii de învățare, corespunzătoare celor patru etape de utilizare¹ :

1. Rezumarea (expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit).
2. Punerea de întrebări (despre informațiile citite).

1. Vezi explicațiile suplimentare ale pedagogilor interesați de metodologia didactică interactivă (Crenguța-Lăcrămioara Oprea, Maria Eliza Dulamă ș.a.).

3. Clarificarea datelor (discutarea informațiilor neclare, prin apeluri la diferite surse, și soluționarea neînțelegerilor).
4. Prezicerea/prognosticarea (exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare).

Etapele predării reciproce :

- explicarea scopului și descrierea metodei, respectiv a celor patru strategii ;
- împărțirea rolurilor elevilor ;
- organizarea pe grupe ;
- lucrul pe text ;
- realizarea învățării reciproce ;
- aprecieri și comentarii.

Metoda are două *variante* de utilizare.

În prima, clasa primește același text de studiat (spre exemplu, o povestire din *Hanu Ancuței* de M. Sadoveanu) și este împărțită în patru grupuri, în fiecare dintre acestea elevii având același rol : primul grup este format de *rezumatori*, al doilea de *întrebători*, al treilea din *clarificatori*, iar al patrulea de *prezicători*. În final, după lucrul pe text, fiecare grup își exercită/joacă rolul în fața celorlalte grupuri.

În a doua variantă, după ce se împarte textul în părți logice, clasa e divizată în atâtea grupe câte părți are textul respectiv. În fiecare grupă există câte patru elevi : *un rezumator, un întrebător, un clarificator și un prezicător*. După lucrul pe text, fiecare grup află de la celălalt despre ce a citit, apoi fiecare membru al fiecărei grupe îi învață pe colegii din alte grupe ceea ce a lucrat.

„Efectul de învățare” este evident : elevul are un beneficiu mai mare dacă-i învață pe colegi ceea ce el a învățat anterior (în fond, fixându-și și sistematizându-și informațiile dobândite). Alte *avantaje* ale învățării reciproce :

- ea dezvoltă gândirea cu operațiile ei – analiza, sinteza, concretizarea, generalizarea ;
- stimulează atenția, capacitatea de exprimare, dar și de ascultare activă etc.

Dezavantajul principal constă în obișnuirea elevilor cu un anumit rol și implicit dificultatea lor de a se acomoda cu un altul. În plus, după lucrul în grup, epuizant în multe situații, elevul tinde să obosească și să nu se mai concentreze la maximum atunci când un coleg îi predă.

La clasele mici, se poate utiliza metoda în cazul textelor cu o întindere mai mare, al căror plan de idei se poate realiza în grupe, dar și când se urmărește prezentarea sintetică a trăsăturilor unor specii literare, demonstrate pe textele studiate în clasă. La clasele mai mari, se utilizează în cazul studierii unor curente sau mișcări literare mai dificile, dar și în procesul de analiză structuralistă a unor opere literare.

Sugestii :

- Clasa a VI-a :
 - *Învățați și predați-vă reciproc trăsăturile fabulei, utilizând exemplificări din textele studiate în clasă ori citite de voi acasă.*

- Clasa a XI-a :
– *Învățați și predăți-vă reciproc trăsăturile principalelor mișcări de avangardă.*
- Clasa a X-a :
– *Învățați și predăți-vă reciproc evoluția dramaturgiei în cultura română.*

5.2.17. Metoda știu/vreau să știu/învăț

Propusă de pedagogul Donna Ogle în 1986, metoda a devenit pentru unii autori model fundamental de structurare a lecției, proiectată pe fazele *Evocare/Realizarea sensului/Reflecție*, întrucât secvențele ei constitutive se regăsesc în aceste etape. Concret, ea are la bază realizarea de către elevi a unei reprezentări grafice în forma unui tabel cu trei coloane, ce va fi completat în cele trei faze ale lecției :

Știu (Ce știu ?)	Vreau să știu (Ce vreau să știu ?)	Învăț (Ce am învățat ?)

(Donna Ogle, *Structura metodei știu/vreau să știu/învăț*, cf. Adriana Nicu, *op. cit.*, p. 72.)

Etapetele propriu-zise ale acestei metode :

În faza de evocare, elevii trebuie să noteze în rubrica *Știu* răspunsul la întrebarea „Ce știu despre subiectul propus?”, iar în cea de-a doua rubrică, *Vreau să știu*, neclaritățile, interogațiile referitoare la acesta (eventual cu ajutorul sau la sugestia cadrului didactic).

În faza de realizare a sensului, urmează lucrul efectiv pentru clarificarea subiectului propus spre rezolvare în ora respectivă : lectura unui text referitor la problematica avută în vedere, prelegerea profesorului axată pe aceasta, cercetarea unor surse bibliografice etc. După acest moment, elevii notează în cea de-a treia rubrică, *Învăț*, cele mai semnificative informații pe care le-au aflat în legătură cu subiectul propus, astfel realizându-se și feedbackul așteptat (în etapa de reflecție proiectată ca model de desfășurare a lecției).

Aplicabilitatea metodei la ora de limbă și literatură română :

Având avantaje legate, în primul rând, de facilitatea capacității de învățare, de responsabilizarea elevilor în privința demersului didactic (în special de rezultatele așteptate ale învățării), metoda știu/vreau să știu/învăț poate fi utilizată cu succes la ora de literatură, atât în paralel cu lectura unor texte informative (pentru a ghida interesul elevilor în legătură cu anumite aspecte urmărite de profesor, făcându-i să conștientizeze ceea ce știu și mai ales ceea ce trebuie să știe/să învețe în legătură cu subiectul), cât și cu o prelegere ținută de cadrul didactic. Mai ales prelegerile utilizate, inevitabil – dată fiind dificultatea informațiilor vehiculate sau conexiunile dintre fenomenul literar românesc și cel european –, în ciclul superior al liceului se pot asocia cu această metodă : curente culturale/literare în secolele XVII-XVIII (umanismul și iluminismul), curente culturale/literare în secolul al XIX-lea – începutul secolului XX (realismul, simbolismul european, prelungiri ale romantismului și clasicismului – clasa a XI-a ; orientări avangardiste, postmodernismul – clasa a XII-a) etc.

Metoda se poate utiliza cu succes și în cazul lecțiilor de limbă română – mai exact, pe parcursul studierii părților de vorbire sau de propoziție (în special dacă bazele teoretico-aplicative ale acestora au fost puse în anii anteriori).

5.2.18. Cubul

Metoda cubului (cf. engl. *Cubing*), propusă pentru prima dată de Gregory și Elisabeth Cowan în lucrarea *Writing* (1980), presupune analiza unui concept, a unei noțiuni sau a unei teme prin proiectarea ei pe cele șase fațete ale unui cub, fiecare dintre ele presupunând o abordare distinctă a subiectului respectiv. Intenția paideică este de a evidenția, prin aceste șase fațete ale cubului, cât mai multe tipuri de operații mentale, corespunzătoare următoarelor categorii de cunoștințe implicate în demersul de învățare :

- fațeta 1 se referă la/stimulează cunoștințele empirice, raportate la capacitățile de identificare, denumire, descriere și memorizare ;
- fațetele 2 și 3 se referă la/antrenează cunoștințele intelectuale, implicând operațiile de înțelegere, cele de comparare, de ordonare, de clasificare și relaționare ;
- fațeta 4 stimulează cunoștințele raționale, presupunând abilități analitice și sintetice, raționamente inductive și deductive etc. ;
- fațetele 5 și 6 antrenează cunoștințele decizionale, valorizând capacitatea de a emite judecăți de valoare asupra subiectului propus, de a lua decizii, de a construi argumente etc. ¹

Concret, metoda se aplică astfel : profesorul pregătește un cub din carton/material textil pe fețele căruia notează următoarele sarcini :

1. Descrie – Cum arată ?
2. Compară – Cu ce seamănă și prin ce se diferențiază ?
3. Asociază – La ce te face să te gândești ?
4. Analizează – Din ce e făcut ?
5. Aplică – Cum poate fi folosit ?
6. Argumentează pro sau contra – E bun sau rău ? De ce ?

Elevii trebuie să răspundă la aceste interogații fie frontal (dacă se citește și se dezbate fiecare sarcină prin dialog cu întreaga clasă), fie individual (dacă fiecare sarcină este propusă spre rezolvare ca activitate independentă), fie pe grupe mici (dacă elevii sunt împărțiți în echipe mici, care au de rezolvat sarcina de pe câte o fațetă a cubului). Demersul se poate finaliza cu o activitate frontală, în care este prezentat modul de rezolvare corectă a fiecărei sarcini de lucru.

Sugestii de aplicare la ora de limbă și literatură română :

Ținând cont de avantajul major al metodei cubului – în timpul folosirii ei, elevii pot dobândi atât componente cognitive propriu-zise (informațiile noi legate de subiectul/tema abordat/ă), cât și componente metacognitive (capacitatea de a învăța prin această metodă orice alt conținut cognitiv) –, mai ales pedagogii formați în spiritul programului de stimulare

1. După Adriana Nicu, *op. cit.*, pp. 74-75.

a gândirii critice recomandă utilizarea ei frecventă în practica școlară. Ei accentuează în special flexibilitatea metodei, în funcție de gradul de receptivitate al elevilor sau de nivelul lor de vârstă, profesorul putând opta pentru doar 3-4 fațete ale cubului.

La ora de literatură, aplicabilitatea este largă: prin metoda cubului se pot învăța noțiuni de teorie literară la clasele mai mici, în ciclul curricular de dezvoltare (fabula, schița, povestirea, nuvela, imnul, comedia), se pot analiza categorii estetice la clasele mai mari, în ciclul inferior sau superior al liceului (fantasticul, absurdul, comicul, grotescul).

Iată o sugestie de abordare într-o lecție de literatură, având ca titlu „Caracterizarea personajului...”:

1. Descrie – *Descrie trăsăturile fizice și vestimentația personajului...*
2. Compară – *Compară atitudinea sa față de personaje Y și Z. Ce observi ?*
3. Asociază – *La ce te face să te gândești replica personajului... ?*
4. Analizează – *Analizează monologul interior al personajului din scena...*
5. Aplică – *Ținând cont de punctul de vedere al criticului... în privința..., ce perspectivă asupra personajului ai adopta ?*
6. Argumentează pro sau contra – *Exprimă-ți punctul de vedere în legătură cu decizia personajului pentru...*

Și o sugestie de abordare într-o lecție de limbă română, având ca subiect „Timpurile verbale”:

Se dă textul :

.....

Se cere :

1. Descrie – *Precizează modurile și timpurile verbelor din textul de mai sus.*
2. Compară – *Compară timpurile verbale din primul paragraf al textului cu cele din al doilea paragraf. Ce observi ?*
3. Asociază – *Care este rolul utilizării acestor timpuri verbale ?*
4. Analizează – *Analizează verbele din ultimul paragraf al textului, arătând diateza, conjugarea, numărul, persoana.*
5. Aplică – *Scrive ultimele 5 verbe din text la modul conjunctiv, timpul prezent. Ce alte modificări sunt necesare ?*
6. Argumentează pro sau contra – *Exprimă-ți punctul de vedere în legătură cu opțiunea autorului pentru timpurile verbale utilizate în text.*

5.2.19. Cvintetul

Metoda cvintetului constă în elaborarea unui text scurt versificat prin intermediul căruia se reflectează, se sintetizează/se rezumă un concept, o idee, o noțiune învățată anterior.

Demersul propriu-zis constă în alcătuirea unei poezii de cinci versuri (cvintet) care să oglindească perfect rodul reflecției elevilor asupra unei noțiuni însușite, fiecare dintre ele trebuind să răspundă la o serie de cerințe exacte :

- versul 1 : *precizează, printr-un substantiv, subiectul ;*
- versul 2 : *utilizează două adjective pentru a descrie subiectul ;*

- versul 3 : *scrie trei verbe referitoare la acțiuni proprii subiectului ;*
- versul 4 : *notează patru cuvinte care să îți exprime starea afectivă față de subiect ;*
- versul 5 : *redă, într-un singur cuvânt, esența subiectului.*

Aplicabilitatea la ora de limbă și literatură română :

Beneficiile metodei sunt, cred, evidente din punctul de vedere al ambilor parteneri în actul comunicării didactice, căroră li se asigură în primul rând o atmosferă de lucru cu mult mai puțin tensionată decât în cazul utilizării altor metode ; mai ales elevilor din ciclul curricular de dezvoltare li se poate astfel stimula nu doar reflecția, ci și modul de comprehensiune a unor noțiuni, capacitatea de autoevaluare. Succesul metodei este garantat, pe de altă parte, de faptul că metoda cvintetului antrenează, ca puține altele, creativitatea și simțul ludic al copiilor. Cu ajutorul cvintetului, se pot fixa (chiar până în ciclul inferior al liceului) noțiuni de teorie literară ca figuri de sunet sau de construcție, genuri și specii, categorii estetice etc.

Iată câteva exemple concrete :

Clasa a V-a
Pastelul
descriptiv, sugestiv
transfigurează, notează, emoționează
un tablou care liniștește
picturalitate

Clasa a VII-a
Povestirea
caldă, ceremonioasă
învață, emoționează, place
ilustrează o întâmplare extraordinară
exemplară

Clasa a IX-a
Fantasticul
supranatural, bizar
deschide, rupe, transcende
o falie în real
transmندان

Clasa a VI-a
Interjecția
sonoră, gălăgioasă
îndeamnă, exprimă, imită
exprimă stări, imită sunete
exclamă

5.2.20. Horoscopul

Metoda horoscopului, specifică disciplinei noastre, poate fi utilizată doar în cazul unor lecții de studiere a textelor epice și dramatice, mai exact în secvențele didactice în care se vizează caracterizarea unor personaje literare.

Practic, la ora de literatură în care se utilizează metoda, se organizează clasa în grupe de 4 elevi și se desfășoară următorii pași:

- citirea/studierea în mod individual a unui text epic sau dramatic ; în cazul în care dimensiunile operei nu permit relectura/parcurea ei integrală, elevii își vor consulta fișele de lectură ;
- alegerea/desemnarea unui personaj pentru discuție (câte unul pentru fiecare echipă sau același pentru toate echipele) ;
- citirea trăsăturilor/descriptorilor fiecărui semn zodiacal (acestea vor fi date elevilor pe fișe) ;
- opțiunea fiecărei echipe pentru încadrarea personajului în sfera unui semn zodiacal ;
- prezentarea în fața clasei a opțiunilor și a argumentelor ce le justifică, urmată de discuții (nuanțarea anumitor puncte de vedere, sugestii pentru îmbogățirea argumentării etc.) ;
- dezbaterile finale (concluzii pe marginea opțiunilor de încadrare a personajelor, a utilizării metodei etc.).

Ca material didactic indispensabil, alături de textul literar, într-o asemenea lecție se utilizează o fișă cu caracteristicile fiecărei zodii, exprimate în termeni comportamentali. Discuțiile și controversele ar putea porni de la identificarea unor trăsături ale personajului vizat sau de la luarea în considerare a unor aspecte comportamentale semnificative, susceptibile a le justifica apartenența la o anumită zodie. Iată fișa cu asemenea date, furnizată acum un număr de ani prin rețeaua informativă a MEC :

Berbec 21.03-20.04 Trăsături : Plin de inițiativă Dinamic Hotărât Egoist Extremist Neortodox Capricios Valoare – idealism Pericol – egoism	Pești 19.02-20.03 Trăsături : Altruist Filantropic Compătimitor Adaptabil Supersensibil Credul Risipitor Capricios Valoare – flexibilitate Pericol – autocompătimire	Vărsător 20.01-18.02 Trăsături : Omenos Meditativ Onorabil Altruist Excentric Lipsit de simț practic De neînduplecat Valoare – zelos Pericol – fanatism
Rac 21.06-20.07 Trăsături : Intuitiv Analitic	Gemeni 22.05-20.06 Trăsături : Multilateral Altruist	Taur 21.04-21.05 Trăsături : Tenace Stoic

Sociabil Hipersensibil Ostentativ Susceptibil Metodic Valoare – diplomatie Pericol – nesiguranță	Magnetic Perspicace Capricios Ambiguu Neliștit Valoare – deștept Pericol – împrăștiat	Prudent Inflexibil Convențional Încăpățânat Rigid Valoare – hotărâre Pericol – posesiv
Balanță 22.09-22.10 Trăsături: Intuitiv Logic Estetic Temperat Autocompătitor Indolent Indecis Valoare – diplomatie Pericol – autocompătire	Fecioara 22.08-21.09 Trăsături: Perfecționist Obiectiv Analitic Încăpățânat Precaut Indecis Modest Valoare – capacitate analitică Pericol – hipercriticism	Leu 21.07-21.08 Trăsături: Optimist Vivace Ambidextru Arogant Opulent Ostentativ Impetuos Valoare – magnetism Pericol – egoism
Capricorn 21.12-19.01 Trăsături: Diplomație Pragmatism Profund Întreprinzător Avar Egoist Materialist Carierist Valoare – ambiție Pericol – rigiditate	Săgetător 23.11-20.12 Trăsături: Neinteresat Idealist Profetic Compătitor Risipitor Încăpățânat Lipsit de tatct De neîncredere Valoare – viziune Pericol – împrăștiat	Scorpion 23.10-22.11 Trăsături: Tenace Întreprinzător Pasionat Ager Arogant Senzual Nemilos Sarcastic Valoare – scop Pericol – nemilos

Metoda horoscopului s-ar putea aplica (sigur, în cazul respectării etapelor succint prezentate mai sus) în activitățile de caracterizare a unor personaje dilematice precum:

- Clasa a X-a/a XII-a:
 - *Alexandru Lăpușneanul* (ce ar putea fi încadrat în categoria Scorpionului);
 - *Ion Pop al Glanetașului* (posibil Berbec);
 - *Otilia Mărculescu* (aparținând zodiei Gemenilor);
 - *Apostol Bologa* (încadrabil în zodia Fecioarei);
 - *Vitoria Lipan* (identificată ca aparținând Taurului) etc.
- Clasa a XI-a:
 - *Cătălina* (ale cărei indecizii ar încadra-o în zodia Peștilor) etc.

5.2.21. Scaunul autorului

Specifică, la rândul ei, disciplinei noastre, metoda „scaunul autorului” presupune interviuarea, de către elevi, a unui coleg, autor de text literar/nonliterar sau de analiză a unui text literar.

Ea presupune parcurgerea următorilor pași :

1. Alegerea, de către profesor, a unei teme/a unui subiect din unitatea de învățare dorită.
2. Redactarea liberă, în clasă sau acasă, pe marginea temei respective.
3. Alegerea unui elev și invitarea lui pe „scaunul autorului”, așezat în fața clasei, și lectura lucrării realizate de el.
4. Interviularea acestuia de către colegi, cu scopul de a le clarifica elemente din „laboratorul de creație” sau produsul acestuia. Exemple de întrebări la care ar putea răspunde autorul :
 - *Ce surse de inspirație ai folosit ?*
 - *Ce dificultăți ai întâmpinat în cursul redactării ?*
 - *Cât timp ai alocat redactării fiecărei secvențe ?*
 - *De ce ai preferat să incluzi în text pasajul... ?*
 - *Dacă ai rescrie lucrarea, ai modifica ceva ?*
 - *Ai realizat ce ți-ai propus ?*

Avantajul metodei îl reprezintă, în principal, conștientizarea elevilor asupra responsabilității actului scrierii, cu tot ceea ce implică el (de la munca de documentare la cea de redactare propriu-zisă și posibilele interpretări ale fiecărui cuvânt utilizat).

La fel de mult contează, în cazul „scaunului autorului”, dezvoltarea abilităților de exprimare corectă și adecvată, argumentarea propriei viziuni asupra unui subiect literar sau nonliterar etc.

Utilitatea metodei la ora de limbă și literatură română este generoasă, ea putând urma oricărui exercițiu de redactare, ca o secvență de evaluare sau autoevaluare relativ scurtă, în orice oră de comunicare sau de literatură, dar există și alternativa folosirii „scaunului autorului” în lecții de sistematizare a cunoștințelor sau de evaluare sumativă.

Exemple de teme de redactare urmate de metoda „scaunul autorului” :

- Clasa a V-a :
 - *Prima zi de școală ;*
 - *O aventură în vis ;*
 - *Cum văd eu școala generală.*
- Clasa a VII-a :
 - *Cartea – obiect cultural ;*
 - *Descrierea și tipurile ei.*
- Clasa a IX-a :
 - *Scene din viața de ieri și de azi ;*
 - *Fantasticul – gen sau categorie estetică ? ;*
 - *Surse ale fantasticului în literatura română.*
- Clasa a X-a :
 - *Cronica ultimului spectacol urmărit ;*

- *Statutul femeii în nuvelistica studiată;*
- *Deosebiri și asemănări între speciile genului scurt.*
- Clasa a XI-a :
 - *Romantismul ca stare de spirit;*
 - *Convențiile simbolismului;*
 - *Avangardismul românesc : manifeste, mișcări și trăsături emblematic, reprezentanți etc.*

O variantă a metodei – pe care o numesc, în cursurile de didactică a limbii și literaturii române, *scaunul Autorului* – presupune interviuarea unui elev cu inteligență lingvistică deosebită, care joacă rolul unui scriitor dispus să își împărtășească din laboratorul de creație (elemente de artă literară, estetică implicită și explicită, opțiuni creatoare etc.). Desigur, în perioada premergătoare, elevul respectiv trebuie să parcurgă, atent, nu numai operele majore ale scriitorului respectiv, ci și jurnalele sale de creație, interviurile și alte epitexte clarificatoare – proces cronofag, laborios, destul de anevoios, care solicită capacități, aptitudini hermeneutice ieșite din comun. În cazul în care Autorul este jucat de către un profesor de limbă și literatură română (cel de la clasă/ un coleg de catedră/un alt profesor invitat special), o parte a acestor inconveniente sunt depășite.

5.2.22. *Jurnalistul-cameleon*

După cum o arată și denumirea, „jurnalistul-cameleon” presupune prezentarea aceluiași eveniment – artistic, cultural, istoric etc. – din multiple perspective, ce pot ilustra o gamă întreagă de trăiri emoționale, de la bucurie, înțelegere, mulțumire sau fericire la anxietate, tristețe, nemulțumire ori revoltă. Pentru ca elevii să înțeleagă mai bine metoda, este recomandată chiar lectura celebrei schițe a lui Caragiale *Temă și variațiuni*.

Cele două variante ale ei derivă din modalitatea de consemnare a reacțiilor față de faptul avut în vedere : în scris sau oral.

Avantajele utilizării privesc în principal :

- dezvoltarea capacităților de empatie ale elevilor, care, trebuind practic să privească același fapt (literar/cultural/social etc.) pluriperspectivist, se pun în pielea personajelor sau a actanților implicați în faptul respectiv ;
- dezvoltarea abilităților de exprimare liberă corectă și adecvată în limba română ;
- stimularea dezvoltării, la elevi, a unui sistem mai larg de valori.

Aceste avantaje trec pe un plan secund riscul major al metodei : centrarea atenției profesorului pe un singur elev, *jurnalistul-cameleon*, în timp ce restul clasei poate să își piardă interesul pentru oră.

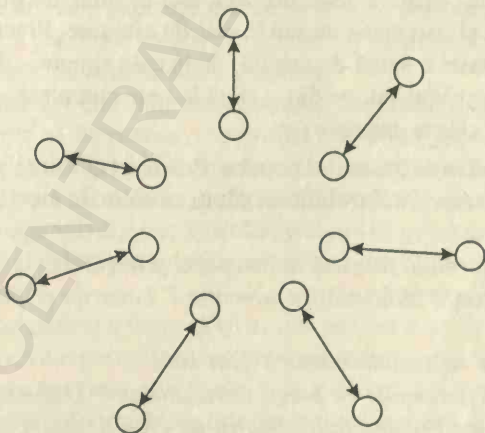
Atât în activitățile de formare sau evaluare a competenței lingvistice, cât și în activitățile de valorificare a lecturilor literare, metoda *jurnalistul-cameleon* are un spectru larg de întrebuințare. Ea se poate utiliza, spre exemplu, în cazul în care se vizează interpretarea oricărui eveniment cu semnificații majore din textele epice sau dramatice, dar și a unor evenimente reale, ce privesc istoria literaturii române (de regulă, dispute literare, apariția unor mișcări estetice și importanța lor etc.). Mai mult,

metoda poate fi întrebuințată cu succes și la clasele mici, în care se preferă totuși prezentarea unor fapte din experiența personală, abilitățile interpretative și talentul dramatic cerute de jurnalistul-cameleon fiind mai ușor de dovedit la elevii de vârstă mai mare. Exemple de utilizare :

- Clasa a V-a :
 - *O vacanță de iarnă de pomină.*
- Clasa a VIII-a :
 - *O întâlnire cu extraterestrii.*
- Clasa a X-a :
 - *Reîntoarcerea lui Gavrilescu... La țigănci ;*
 - *Povestea de dragoste dintre Ștefan și Ela Gheorghidiu ;*
 - *Istoria moștenirii lui Costache Giurgiuveanu.*
- Clasele a XI-a și a XII-a :
 - *Disputa dintre tradiționalism și modernism ;*
 - *Firul epic din Luceafărul ;*
 - *Avatarurile devenirii protagonistului din Cel mai iubit dintre pământeni.*

5.2.23. Schimbă perechea (Share-pair circles)

„Schimbă perechea” este, după cum o arată și numele, o metodă interactivă, de lucru în diade. Profesorul împarte clasa în două grupe egale ca număr ; elevii din fiecare grupă se așază față în față cu perechile atribuite, rezultatul fiind două cercuri concentrice, după modelul de mai jos :



Elevii pot să își aleagă singuri perechea sau pot fi așezați în grupe de către profesor, după criterii diferite (numărarea din doi în doi, ordinea alfabetică, culoarea preferată). După constituirea diadelor, profesorul oferă o sarcină de lucru/o problemă de rezolvat în perechi sau pune o întrebare. Elevii lucrează doi câte doi timp de câteva minute. Apoi, elevii din cercul exterior se mută în sensul acelor de ceasornic, pentru a-și schimba partenerii și pentru a realiza astfel o nouă pereche. Jocul continuă până când se epuizează

problemele ce trebuie soluționate sau până când fiecare elev își regăsește partenerul inițial. În această etapă, se analizează soluțiile/ideile emise de toate perechile.

Pedagogii sugerează ca profesorul să utilizeze fie întrebări cu răspunsuri eliptice, ce se vor completa pe rând, de către fiecare echipă, fie probleme numerotate pe fișe, care circulă și sunt completate de perechi după o ordine stabilită de profesor (de pildă: fiecare pereche inițială rezolvă prima sarcină din fișa de lucru; perechea nou-formată continuă cu următoarea sarcină ș.a.m.d.).

Teoreticienii enumeră următoarele avantaje și dezavantaje ale metodei:

- ca și celelalte metode interactive de grup, stimulează spontaneitatea și creativitatea de grup, abilitățile de lucru în echipă, deci și inteligența interpersonală;
- pune accentul pe stimularea fiecărui participant la discuție, indiferent cât de timorat pare la începutul activității;
- dezvoltă spiritul de cooperare, înțelegerea și toleranța față de opinia celorlalți;
- dezavantajul aparent – imposibilitatea aplicării în cazul în care clasa este formată dintr-un număr impar de elevi – poate fi anulat prin participarea profesorului la joc ca membru activ al fiecărei perechi ce îl poate conține, ca un participant oarecare la această metodă;
- dezavantajele reale țin de dificultățile perechilor și ale clasei întregi de a-și rezolva sarcinile de lucru în timpul convenit fiecărei perechi, în așa fel încât să se ajungă la perechile formate inițial. La fel, ceea ce teoretic este un avantaj – posibilitatea fiecărui elev de a lucra cu toți colegii – se poate transforma într-un dezavantaj clar, în cazul în care între anumiți colegi există animozități mai vechi. Chiar dacă inevitabil ajung parteneri de lucru, aceștia vor refuza cu siguranță să coopereze la modul real.

„Schimbă perechea” poate fi ușor utilizată atât în orele de predare-învățare, cât și în cele de recapitulare și sistematizare sau în cele de evaluare. Practic, ea dă profesorului șansa de a distribui clasei o sumă de sarcini, de la cele simple – de tipul exercițiilor cu un grad de dificultate scăzut sau mediu – până la cele complexe – de tipul întrebărilor problematizante. Iată câteva exemple:

- La clasa a V-a, studierea basmului popular *Prâslea cel voinic și merele de aur* poate debuta cu această metodă. Sarcinile de lucru primite de elevi ar suna, în acest caz, astfel:
 - *Ce sugerează formula folosită la începutul poveștii?*
 - *Unde se desfășoară întâmplările povestite? Locurile respective se pot identifica pe hartă?*
 - *Care personaje reprezintă binele? Dar răul?*
 - *Există în basm personaje cu puteri miraculoase? Dați exemple!*
 - *Sunt calitățile lui Prâslea tipice pentru un erou de basm?*
 - *Cum le dovedește el?*
 - *Care cifră se repetă cel mai des în basm? În ce situații? etc.*
- La clasa a XI-a, după studierea particularităților liricii neomoderniste, perechile pot rezolva sarcini de lucru mai complexe, pe baza unui text stănescian la prima vedere:
 - *Comentați titlul poeziei, punându-l în raport cu restul textului.*
 - *Comentați incipitul poeziei.*
 - *Identificați și analizați metaforele-simbol dominante.*

- *Comentați prima secvență poetică.*
- *Comentați a doua secvență poetică (ș.a.m.d.).*
- *Identificați și analizați ipostazele eului liric.*
- *Interpretați mărcile lexico-gramaticale ale prezenței eului liric.*
- *Evidențiați în text trăsături neomoderniste etc.*

5.2.24. Pălăriile gânditoare (Six thinking hats)

Propusă de Edward de Bono (vezi cartea de largă circulație *Six Thinking Hats*), metoda pălăriilor gânditoare este o altă metodă interactivă, de stimulare a gândirii critice. Ea presupune interpretarea de roluri de către participanții care își aleg una dintre cele șase pălării – figurine decupate sau simple simboluri – de culori diferite, cărora le corespund semnificații și, implicit, modalități diferite de interpretare.

Participanții la jocul didactic trebuie să cunoască foarte bine semnificația fiecărei culori și să își asume rolul sugerat de aceasta :

1. Pălăria albă este neutră, prezintă o privire obiectivă asupra faptelor discutate, semnifică gândirea obiectivă ; purtătorul ei trebuie să se limiteze la a oferi informații despre subiectul ales.
2. Pălăria galbenă este cea care oferă o perspectivă pozitivă asupra situației, semnifică gândirea optimistă ; purtătorul ei trebuie să observe beneficiile, valorile sau avantajele faptelor discutate.
3. Pălăria roșie este cea care oferă o perspectivă emoțională asupra faptelor abordate ; semnifică gândirea influențată de afect ; purtătorul ei trebuie să puncteze emoțiile, afectele implicate în situația avută în vedere.
4. Pălăria verde este cea care exprimă idei noi și oferă o perspectivă productivă asupra situației, semnifică gândirea creativă ; purtătorul ei trebuie să ofere soluții, idei, puncte de vedere inedite asupra celor discutate.
5. Pălăria albastră este cea care exprimă controlul procesului de gândire, supraveghind, dirijând bunul mers al lucrurilor ; semnifică gândirea speculativă ; purtătorul ei trebuie să monitorizeze situația, să puncteze esențialul, să sintetizeze cele dezbătute.
6. Pălăria neagră este cea care oferă o perspectivă sumbră, judecând faptele ; semnifică gândirea critică, negativistă ; purtătorul ei trebuie să privească lucrurile critic, din perspectiva dezavantajelor, a punctelor nevralgice.

Purtătorii celor șase pălării trebuie să își asume perfect rolurile simbolizate cromatic, altfel spus, să gândească din perspectiva pălăriei sub care se află. Pălăria poate fi purtată individual, dar și colectiv (mai mulți elevi care poartă aceeași pălărie trebuind să coopereze, pentru a găsi cele mai bune interpretări ale cazului discutat din perspectiva sugerată de culoarea pe care o poartă). La fel, același elev poate fi solicitat să poarte cât mai multe sau chiar toate cele șase pălării în procesul de analiză a unei problematice literare, culturale, lingvistice etc.

Concret, metoda funcționează astfel : se oferă cazul propus spre a fi discutat și pălăriile gânditoare elevilor. Cei care poartă pălăria :

- albă : trebuie să ofere doar informații despre caz, ca un fel de computer sau ecran pe care acestea se derulează pur și simplu (*faptele sunt următoarele : ...*) ;

- roșie : trebuie să-și expună emoțiile, sentimentele în legătură cu cazul, fără a încerca să le justifice (*sentimentul meu e că..., [nu] îmi place că...*);
- neagră : trebuie să ofere o apreciere negativă a faptelor, punctând aspectele negative sau erorile acestora, dar și pericolele demersurilor propuse (*nu e bine pentru că..., ne expunem la riscul ca...*);
- galbenă : trebuie să se concentreze, dimpotrivă, pe cele pozitive, pe beneficiile și valoarea faptelor, explorând concret și clar sugestiile primite (*care sunt beneficiile... ? , dar obiectivele... ?*);
- verde : e responsabil de creativitatea grupului, deci de căutarea și găsirea soluțiilor și alternativelor la acestea (*ce-ar fi dacă..., putem face asta și altfel... ?*);
- albastră : e responsabil de controlul demersurilor desfășurate, definește problema și deduce întrebările, formulează ideile principale și concluziile, într-un cuvânt monitorizează bunul mers al lucrurilor (*care e următorul pas... ? , haideți să rezumăm...*).

Avantajele metodei sunt evidente :

- stimulează activitatea și metoda critică, capacitatea de interrelaționare și respect mutual ;
- încurajează capacitatea de comunicare și puterea de a lua decizii ale fiecărui elev ;
- dezvoltă mai ales inteligența interpersonală, dar și cea lingvistică sau logico-matematică ;
- combate pasivismul în fața unui fenomen, toți membrii clasei fiind invitați să îl interpreteze, pe rând ;
- are o mare aplicabilitate, indiferent de categoria de vârstă sau de nivelul de cultură, educație ș.a. al participanților ;
- determină pluriperspectivismul, schimbarea perspectivei de gândire asupra unui fapt și, implicit, empatia ;
- încurajează gândirea complexă (atât cea individuală, cât și cea de grup) etc. (vezi bibliografia pedagogică recomandată)

Utilizarea frecventă sau inadecvată a metodei are însă unele *dezavantaje* ce trebuie luate în considerare :

- există posibilitatea ca metoda „pălăriilor gânditoare” să nu fie luată în serios și să fie, în consecință, percepută ca o simplă activitate recreativă, mai ales în cazul în care elevilor participanți nu li se explică foarte bine „regulile jocului” și conotațiile cromatice ;
- chiar în cazul în care principiile metodei sunt înțelese cum trebuie de către elevi, eșecul ei poate fi determinat și de identificarea totală a elevilor cu una dintre pălăriile gânditoare (ceea ce ar duce apoi la refuzul ulterior al schimbării pălăriei, deci la refuzul interpretării faptelor din opera literară din altă perspectivă decât cea inițială).

Iată câteva sugestii aplicative :

La clasa a X-a, într-o lecție de caracterizare a unui personaj literar, se pot formula elevilor următoarele sarcini :

- Prezintă informațiile știute despre personajul X (purtătorul pălăriei albe) ;
- Prezintă motivația opțiunilor personajului (purtătorul pălăriei galbene) ;

- Judecă atitudinea personajului față de celelalte personaje (purătorul pălăriei negre) ;
- Adu argumente de ordin afectiv în legătură cu opțiunile personajelor (purătorul pălăriei roșii) ;
- Adu interpretări numai/fă niște afirmații surprinzătoare asupra faptelor personajelor (purătorul pălăriei verzi) ;
- Speculează unele dintre faptele lui, ordonând și cele spuse de ceilalți colegi (purătorul pălăriei albastre).

5.2.25. Frisco

Metoda Frisco, propusă de o echipă de cercetare din San Francisco, numită *The Four Boys of Frisco* (*Cei patru băieți din San Francisco*), seamănă cu metoda „pălăriilor gânditoare”¹, întrucât presupune, ca și aceasta, interpretarea unor roluri. În cazul de față, este vorba despre patru astfel de roluri: conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul.

Concret, iată care sunt etapele metodei :

1. Etapa punerii problemei : profesorul și/sau elevii sesizează o situație-problemă și o propun spre analiză.
2. Etapa organizării colectivului, în care se explică rolurile și se stabilesc „actorii” care le vor interpreta. La fel ca în cazul pălăriilor gânditoare, fiecare dintre cele patru roluri poate fi jucat individual sau de o echipă formată din mai mulți elevi.
3. Etapa dezbaterii colective, în care sunt interpretate rolurile și susținute punctele de vedere.
4. Etapa sistematizării ideilor emise și a concluzionării.

Evident, și în acest caz, elevii ce participă la joc trebuie să cunoască foarte bine însușirile atribuite fiecărui rol :

- *conservatorul* apreciază mai mult meritele soluțiilor celor vechi, pentru a căror păstrare se pronunță, deși nu exclude și posibilitatea ca acestea să fie ameliorate ;
- *exuberantul* asigură grupului imaginație și creativitate, privind mereu spre viitor și propunând soluții aparent imposibile ;
- *pesimistul* vede lucrurile în negru, cenzurând ideile celorlalți, amendând chiar și sugestiile de ameliorare ;
- *optimistul* încurajează grupul să vadă totul într-o lumină și o perspectivă reală/realizabilă, găsind soluții realiste sau stimulând participanții să gândească pozitiv.

Avantajele și dezavantajele metodei :

- ca și metoda „pălăriilor gânditoare”, Frisco are avantajul major că abordează o problemă din perspective multiple, încurajând așadar spiritul de empatie ;
- soliciită spiritul critic, dar și cel de cooperare, dacă elevii sunt împărțiți în echipe ;
- stimulează gândirea, imaginația și creativitatea, cerință de bază a noului curriculum ;

1. Pentru descrierea detaliată și compararea lor implicită, vezi lucrarea Crenguței-Lăcrămioara Oprea.

- din păcate, utilizarea metodei poate întâmpina aceleași piedici ca și alte tehnici de dramatizare, scopul ei real putând să fie perceput greșit de către elevi;
- la fel, în cazul în care un participant joacă un singur rol, riscă să se identifice atât de bine cu acesta, încât să nu mai poată vedea lucrurile dintr-o altă perspectivă.

Ca și metoda „pălăriilor gânditoare”, Frisco poate fi aplicată cu succes în cazul lecțiilor de caracterizare a personajului literar, în clasa a X-a (la studierea prozei), în clasa a XI-a (la studierea dramaturgiei) sau, și mai indicat, în clasa a XII-a, când se aprofundează studiul genurilor și speciilor literare. Iată câteva posibile exemple :

- Clasa a X-a :
 - *Interpretați alegerea Otiliei pentru căsătoria cu Pascalopol dintr-o perspectivă conservatoare, una exuberantă, una pesimistă, în fine, una optimistă, luând în calcul celelalte posibilități pe care le-a avut personajul călănescian.*
- Clasa a XI-a :
 - *Prezentați opțiunea Meșterului Manole pentru ridicarea mănăstirii prin jertfă dintr-o perspectivă conservatoare, una exuberantă, una pesimistă și una optimistă, insistând pe beneficiile și riscurile la care personajul trebuie să se aștepte.*
- Clasa a XII-a :
 - *Judecați alegerile personajului Victor Petrini din aceleași perspective, accentuându-i tendința spre revoltă față de regim și tradiție (conservatorul), erorile grave (pesimistul), respectiv posibilitățile de a-și schimba viața prin act (optimistul) și avantajele reale ale opțiunii (exuberantul).*

Nu exclud folosirea metodei nici în cazul anumitor lecții de limbă română :

- Clasa a VI-a :
 - *Prezentați utilitatea numeralelor cardinale dintr-o perspectivă conservatoare, una exuberantă, una pesimistă, în fine, una optimistă.*
 - *Comentați utilizarea frecventă a superlativului absolut în limbajul de zi cu zi ajutându-vă de metoda Frisco.*

5.2.26. Mozaicul (Jigsaw)

Metoda Mozaicului (denumire provenită din sintagma *jigsaw puzzle* = „mozaic”) este bazată pe conceptul de învățare în echipă – deloc întâmplător, este denumită și „metoda grupurilor independente” (Ștefan Boncu). Presupune împărțirea clasei de elevi în grupe de lucru, în cadrul cărora fiecare membru primește o sarcină de studiu în care trebuie să devină expert, în așa fel încât ulterior să își inițieze colegii cu privire la subiectul respectiv.

Desfășurarea optimă a metodei presupune respectarea următoarelor etape de lucru :

1. Pregătirea materialului de lucru

Această sarcină revine integral profesorului, care decide tema de studiu, pe care o va împărți în 4 sau 5 subteme. Dacă el consideră că este necesar, în cazul fiecărei

subteme poate stabili și pașii pe care ar trebui să îi respecte elevul în etapa studiului independent. Apoi tot el realizează fișe-expert în care va nota cele 4 sau 5 subteme și, eventual, elementele de urmărit la fiecare.

2. Organizarea colectivului în echipe de învățare de câte 4-5 elevi (în funcție de numărul lor în clasă)

Fiecare elev din echipă primește un număr de la 1 la 4/5 și are ca sarcină studiul independent al subtemei corespunzătoare numărului său (spre exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele vor primi subtemele 1). Elevii trebuie să devină experți în această subtemă, pe care o vor studia individual, în clasă ori acasă.

3. Constituirea grupurilor de experți

După etapa lucrului independent, experții cu același număr se întâlnesc și se constituie în grupe de experți cu același număr (toți elevii cu numărul 1, care au studiat sarcina/subtema cu numărul 1, se întâlnesc și formează grupul de experți numărul 1; la fel vor proceda cei cu numărul 2 ș.a.m.d.).

Fiecare grupă de experți se așază la aceeași masă și aprofundează subtema respectivă. Fiecare membru prezintă un raport individual asupra a ceea ce a studiat independent, dar și asupra modalității de lucru pentru care a optat. Au loc discuții pe marginea subtemei, apoi pe marginea felului în care cunoștințele despre aceasta vor fi prezentate colegilor în etapa viitoare, ținându-se cont de faptul că fiecare expert în subtema respectivă trebuie să se instruiască optim cu scopul de a le transmite celorlalți colegi din grupul inițial cunoștințele astfel dobândite.

4. Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare

Fiecare expert, reîntors în prima echipă din care a făcut parte, le transmite colegilor, succint și cât mai atractiv cu putință, ceea ce a avut de învățat (eventual cu ajutorul unor mijloace audiovizuale). Dacă există neclarități, acestea pot fi formulate și lămurite.

La fel procedează toți experții din fiecare echipă, astfel încât, la sfârșitul activității, să poată fi asimilate toate informațiile despre toate subtemele.

5. Evaluarea

Fiecare echipă își prezintă rezultatele acestei învățări în fața întregii clase, putând fi evaluată fie oral, de colegi și de profesor, fie în scris, prin chestionare ori fișe de evaluare, numai de către profesor.

Avantajele mozaicului :

- metoda dezvoltă capacitățile de ascultare, dar și de exprimare liberă, fiecare elev din clasă trebuind să fie mai întâi capabil să asculte activ, apoi să le transmită verbal colegilor ceea ce au învățat, într-o formă adecvată, în primul rând corectă din punct de vedere gramatical și logic, apoi accesibilă, atractivă etc. ;
- stimulează spiritul de cooperare, capacitatea de reflecție, de rezolvare de probleme, dar nu exclude cu totul nici creativitatea. Primordial este totuși spiritul de cooperare, după cum demonstrează Ștefan Boncu : „Esențială pentru această modalitate de

structurare a travaliului clasei este interdependența dintre membrii grupului, care-i stimulează să coopereze. Sarcina comună nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare elev își aduce contribuția. Metoda cuprinde activități ce vizează întărirea coeziunii grupurilor, ameliorarea comunicării și dezvoltarea capacității de a facilita achiziționarea cunoștințelor de către colegi”¹;

- metoda este una dintre cele mai sigure în scopul anihilării lenei sociale, întrucât orice elev participant trebuie să ia parte la activitatea clasei, având un set de sarcini bine stabilit.

În ceea ce mă privește, metoda mozaicului este utilizabilă cu succes mai ales în orele de teorie literară. Orice gen literar sau specie literară poate fi astfel studiat și aprofundat de către elevi, indiferent de vârsta acestora; la fel, figurile de stil ori trăsăturile curentelor literare:

- Clasa a VII-a :
 - *Nuvela (definiție, trăsături, reprezentanți).*
- Clasa a X-a :
 - *Romanul (definiții, tipologii și caracteristici).*
- Clasa a XI-a :
 - *Manifeste ale curentelor literare studiate în clasă;*
 - *Teme și motive recurente în lirica romantică.*
- Clasa a XII-a :
 - *Succesul unor specii literare (romanul în perioada interbelică, memorialistica după 1990).*

5.2.27. Metoda învățării în grupuri mici (STAD – Student Teams Achievement Divisions)

Înrudită cu mozaicul, metoda învățării în grupuri mici (*STAD-Student Teams Achievement Divisions*)² se bazează pe același concept de învățare în echipă și presupune împărțirea clasei de elevi în grupuri de lucru de câte 4-5 membri. Profesorul stabilește un material de învățat, pe care fiecare grup îl parcurge prin metode adecvate în intervalul de timp alocat. După încheierea acestuia, profesorul le adresează întrebări pentru a verifica în ce măsură grupurile și-au însușit conținutul respectiv, apoi stabilește scorul fiecărui grup – raportând progresul fiecărui membru la nivelul de cunoștințe și performanțele sale anterioare.

Metoda învățării în grupuri mici – care are aceleași avantaje ca și mozaicul – se poate utiliza în lecțiile de limbă și literatură română alocate unor probleme diverse:

- Clasa a VIII-a :
 - *Scrierile SF (definiția, trăsăturile generale, reprezentanții genului).*
- Clasa a X-a :
 - *Nuvela (definiții, reprezentanți, tipologii și caracteristici).*

1. Ștefan Boncu, „Perspective psihosociale în educație”, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. cit., p. 528.
2. *Ibidem*.

- Clasa a XI-a :
 - *Figuri de sunet și de construcție (reactualizare) ;*
 - *Teme și motive recurente în lirica simbolistă.*

5.2.28. Metoda turneului între echipe (TGT – Team/Games/Tournaments)

Metoda turneului între echipe (TGT – *Team/Games/Tournaments*) este înrudită cu metoda învățării în grupuri mici. Ca și aceasta, presupune împărțirea clasei în grupuri de câte 4-5 membri care să parcurgă și să învețe un conținut prestabilit. Deosebirea vizează forma procesului evaluativ: la sfârșitul intervalului de timp alocat învățării, se desfășoară un turneu între echipe (ceea ce justifică și denumirea metodei), pentru a se stabili echipa care a acumulat cel mai bine conținutul respectiv de învățare.

S-ar putea parcurge, prin această metodă, teme precum :

- Clasa a IX-a :
 - *Comunicarea.*
- Clasa a X-a :
 - *Comedia (definiție, trăsături generale, reprezentanți în literatura universală și cea română).*

5.2.29. Diagrama cauzelor și a efectelor

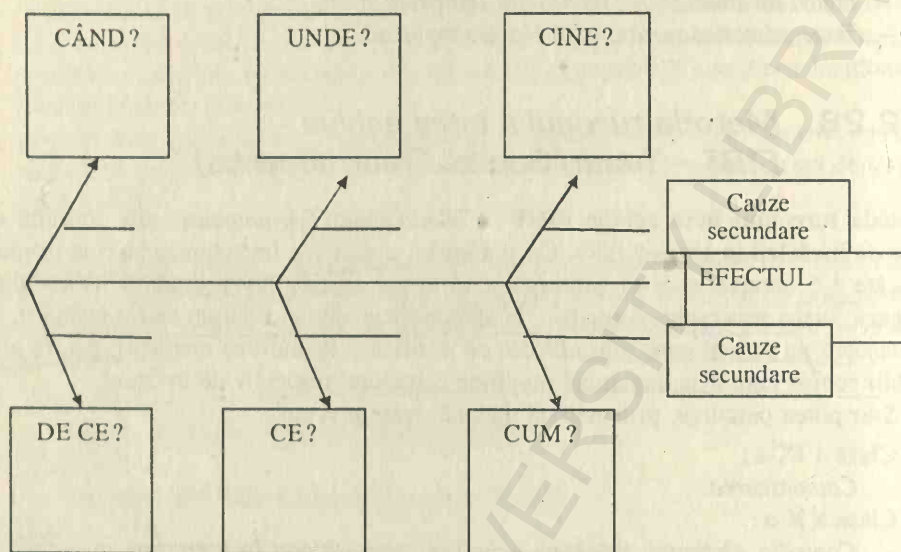
După cum o arată și denumirea, metoda constă într-o constituire a diagramelor cauzelor și efectului/efectelor unui fenomen sau unei probleme, „ca un proces creativ de generare și organizare a cauzelor majore (principale) și minore (secundare) ale unui efect”¹.

Etapele de organizare a diagramei sunt următoarele :

1. Împărțirea clasei în grupe de lucru.
2. Stabilirea temei de discutat, fiecare grup trebuind să analizeze câte un efect al unui eveniment deosebit.
3. Dezbaterea în fiecare grup a cauzelor ce au determinat efectul respectiv.
4. Construirea diagramei cauzelor și a efectului, după modelul următor :
 - efectul se trece pe axa principală ;
 - pe ramurile acesteia se notează cauzele principale ce l-au determinat, cauze ce corespund în principiu întrebărilor *când ? , cum ? , unde ? , de ce ? , cine ? , ce s-a întâmplat ?* ;
 - eventual, pe ramurile secundare, ce rezultă din ramurile principale, se notează cauzele secundare ale întâmplării al cărei efect se analizează.
5. Examinarea listei de cauze descoperite de fiecare grup în parte și evaluarea lor.
6. Stabilirea concluziilor și accentuarea importanței cauzelor principale ale problemei de analizat.

1. Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *op. cit.*, p. 248.

Diagrama realizată cu concursul întregii clase ar trebui să arate astfel :



Beneficiile diagramei cauzelor și a efectului sunt, din punctul de vedere al Crenguței-Lăcrămioara Oprea, evidente : „Un avantaj al constituirii diagramatice a relației dintre efectul dat și cauzele care l-au determinat este activizarea tuturor participanților antrenați în acest joc în care se îmbină cooperarea din interiorul grupului cu competiția dintre echipe. Diagrama cauzelor și a efectului este un instrument folositor atunci când scopul activității grupului este să se ajungă la rădăcina elementelor care au determinat apariția unui fapt. Participanții sunt solicitați să facă distincții între cauzele și simptomele unui rezultat, unei probleme sau unui eveniment”¹.

Riscurile acestui demers creativ sunt cauzate mai ales de dificultățile posibile întâlnite de elevi în cursul realizării diagramei.

Greu de utilizat în studiul operelor lirice, diagrama cauzelor și a efectului își găsește posibilități adecvate de folosire în analiza operelor epice și dramatice, mai ales în liceu :

- Clasa a X-a :
 - Realizați diagrama cauzelor principale și secundare care au determinat despărțirea cuplului Ela – Ștefan Gheorghidiu ;
 - Realizați diagrama cauzelor principale și secundare care s-au soldat cu ruptura iremediabilă dintre doamna T. și Fred Vasilescu ;
 - Realizați diagrama cauzelor principale și secundare care au provocat sinuciderea Anei, soția lui Ion Pop al Glanetașului.
- Clasa a XI-a :
 - Realizați diagrama cauzelor principale și secundare care au provocat sinuciderea lui Gelu Ruscănu.

1. Ibidem, p. 250.

Diagrama cauzelor și a efectelor poate fi utilizată și în cazul abordării unor conținuturi de limbă română :

- Realizați diagrama cauzelor și a efectelor dispariției arhaismelor;
- Realizați diagrama factorilor care influențează dinamica vocabularului limbii române.

5.2.30. Jurnalul dublu

Propusă de A. Berthoff în 1981, metoda pleacă de la premisa că un act intelectual este, întotdeauna, însoțit de o trăire afectivă, deși aceasta din urmă nu este de fiecare dată conștientizată. Or, această conștientizare este favorizată de metoda de față, care presupune ca, înainte de lectura unui text literar sau științific (în cazul disciplinei noastre, putând fi vorba fie de un text ficțional, fie de un text nonficțional – critic, ideologic, specific istoriografiei literare sau istoriei culturii etc.), elevii să își împartă foaia de caiet în două; în paralel cu lectura propriu-zisă, ei își vor nota în partea stângă secvențe, paragrafe, concepte-cheie din text, iar în partea dreaptă comentarii personale, reacții afective la cele citite etc. Eventual, profesorul poate utiliza o serie de întrebări care să le ghideze notațiile și, implicit, procesul de gândire critică :

- Ce vi s-a părut semnificativ în incipitul textului ?
- Dar în paragraful... ?
- Cum v-a făcut să vă simțiți perspectiva sugerată în pasajul... ?
- Cum vi se pare concepția autorului despre... ? etc.

Se recomandă, în fine, ca după lucrul individual elevii să se reunească în diade sau grupuri de câte 4 și să împărtășească celorlalți membri ai grupului propriile opinii.

Metoda facilitează aprofundarea procesării noilor informații, dezvoltă un nivel superior de gândire și creativitate, ajută profesorul să evidențieze progresul învățării și gândirii etc.

Metoda jurnalului dublu poate fi utilizată cu succes în etapa de realizare a sensului și în cea de reflecție asupra oricărui aspect literar care vizează atât un conținut informațional, cât și suscitarea, prin intermediul acestuia, a unor stări afective intense, pe care elevii trebuie să le expliceze. Un jurnal dublu poate fi, prin urmare, ținut de elevi în paralel cu lectura unor secvențe-cheie din operele de studiat (demersul analitic al oricărui text dramatic sau epic putând include această metodă), cu lectura unor texte de ideologie literară sau critică etc.

5.2.31. Metoda termenilor predictivi

Metoda termenilor predictivi/a termenilor dați în avans/a termenilor-cheie¹ constă, după cum o arată și denumirea, în avansarea unui număr de 4 sau 5 termeni-cheie dintr-un text pe care elevii urmează să îl asculte sau să îl citească.

Într-o primă fază, corespunzătoare prelucrării primare, elevii trebuie să redacteze o scurtă povestire pe baza acestor termeni, apoi să compare predicțiile proprii cu cele ale

1. Cf. Adriana Nicu, *op. cit.*, p. 73.

colegilor (eventual, se lucrează în diade sau grupuri de câte 4), în fine, să formuleze, de comun acord, câteva concluzii parțiale.

Urmează așa-numita prelucrare secundară : după audierea sau lectura textului, elevii își exprimă ideile într-un eseu individual, care poate fi confruntat cu cele ale altor colegi, obținându-se în acest mod un fel de eseu colectiv. Se compară apoi anticipările inițiale și fiecare eseu obținut cu textul ascultat sau citit, evaluându-se rezultatele.

Iată și câteva recomandări ale didacticienilor care prezintă metoda : reușita acesteia depinde de abilitatea profesorului de a opta pentru acei termeni predictivi care concentrează perfect conținutul textului de studiat, dar și de citirea pe fragmente a textului de studiat (urmând ca după fiecare secvență elevii să își poată revizui predicțiile inițiale). Opțională este și realizarea unui tabel al predicțiilor, ce urmează să fie completat în paralel cu lectura :

Ce crezi că se va întâmpla ?	Ce dovezi ai în acest sens ?	Ce s-a întâmplat ?
-	-	-

(„Tabelul predicțiilor”, Steele *et al.*, apud Adriana Nicu, *op. cit.*, p. 74.)

Avantajele metodei sunt evidente : ea antrenează, suscitând capacitatea de predicție a elevilor, gândirea și creativitatea acestora, dar și spiritul de competiție. Din acest motiv, metoda termenilor predictivi poate fi utilizată cu succes în cazul studierii textului epic sau dramatic de mici dimensiuni, dar și al unor texte de graniță aparținând literaturii confesive în care se relatează evenimente-cheie ale formării individuale a autorilor :

- Clasele V-VIII :
 - *Schița, fabula, balada, povestirea, scrierea SF.*
- Clasa a IX-a :
 - *Jurnalul, autobiografia etc.*

5.2.32. **SINELG (Sistemul Interactiv de Notare pentru Eficientizarea Lecturii și Gândirii)**

Promovată începând cu deceniul 9 al secolului trecut¹, metoda SINELG este, după cum o arată și denumirea, o metodă specifică activităților care implică lectura. Prin intermediul ei, se menține trează atenția elevilor pe tot parcursul lecturii unui text și se monitorizează gradul de înțelegere al conținutului de idei care le-a fost astfel transmis. Concret, metoda presupune identificarea unui set de informații într-un text citit și, în paralel, marcarea lor tabelară, după cum urmează : cu $\sqrt{}$ (bifa) se marchează o informație deja deținută, cu + (plus) se marchează o informație nouă, cu - (minus) una contradictorie față de ceea ce știu elevii, iar cu ? (semnul întrebării) o informație pe care ei nu o înțeleg prea bine sau deloc.

1. Maria Eliza Dulamă oferă, ca punct de vedere teoretic inițial, lucrarea *Reading and Reasoning Beyond The Primary Garden* (1986), de J.L.Vaughan și T. Estes (Maria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 339).

Tabelul care va monitoriza, la sfârșitul lecturii, gradul de înțelegere a celor citite și progresul elevilor pe parcursul învățării va arăta astfel :

√	+	-	?

(Cf. Maria Eliza Dulamă, *op. cit.*, p. 340 ; Adriana Nicu, *op. cit.*, p. 76.)

Această metodă poate fi utilizată cu succes în faza de realizare a sensului, drept pentru care în etapa anterioară, de evocare, este recomandată o inventariere a ideilor pe care elevii (cred că) le au în legătură cu subiectul ce urmează să fie prezentat (inventariere orală și scrisă – ideile inițiale ale copiilor urmând a fi notate pe tablă sau *flip chart*). În faza finală a lecției, în care se utilizează SINELG, de reflecție/de evaluare, se recomandă de asemenea discutarea în diade sau frontal pe marginea conținutului transmis, dar și raportarea notațiilor tabelare ale elevilor la ideile inițiale, în această manieră putându-se evidenția net câștigul concret al elevilor după ora respectivă sau, dimpotrivă, clarifica eventualele lor nedumeriri.

În cadrul lecției de literatură, SINELG poate fi folosită în secvențele didactice în care se analizează textele de ideologie literară (în special manifestele romantismului, simbolismului, avangardei, tradiționalismului, modernismului, postmodernismului), în care se prezintă biografia sau activitatea creatoare a unui autor canonic, forme ale istoriei și criticii literare (monografia, eseu, studiul critic, cronică literară, recenzie) etc.

5.2.33. Ghidul de anticipație

Bazată pe teoria „trezirii curiozității”, detaliată de D. Ausubel tot în deceniul 9 al secolului trecut, metoda ghidului de anticipație urmărește în principal ca, prin emiterea unor enunțuri anticipative, adevărate sau false, în legătură cu textul ce va fi ulterior citit/redat, să se genereze răspunsuri contradictorii, care să stimuleze curiozitatea elevilor pentru acest text.

Într-o primă parte a lecției (corespunzătoare fazei de evocare), profesorul le propune elevilor o serie de enunțuri, desigur selectate înainte de oră, cerându-le să reflecteze asupra valorii de adevăr/fals a acestora. Propozițiile (sau, la clasele mai mari, frazele) se notează apoi pe tablă sau pe *flip chart*, dar și pe fișe distribuite elevilor ; aceștia citesc cu atenție formulările, apoi se decid pentru adevărul sau falsitatea lor. Opțional, poate urma discutarea enunțurilor în diade sau grupuri mici. Obligatorie este însă etapa următoare (corespunzătoare etapei de realizare a sensului), în care elevii audiază prelegerea profesorului în legătură cu subiectul propriu-zis al lecției sau citesc textul de învățat. În ultima secvență a metodei (în etapa de reflecție propriu-zisă a lecției), își vor reexamina/evalua primele reacții, oglindite în ghidul de anticipație propus de profesor.

În mod evident, probând intuiția, dezvoltând gândirea critică și autocritică sau creativitatea, ghidul de anticipație are o aplicabilitate largă la ora de literatură : el poate stimula interesul elevilor înainte de prezentarea relației dintre biografia unui autor și o operă controversată a acestuia, înainte de lectura unui text epic sau dramatic de mici dimensiuni (schiță, fabulă, baladă, povestire), a cărui dramă poate fi anticipată de un ghid alcătuit abil de profesor etc.

Sugestii de utilizare :

- Clasa a IX-a :
 - *Raportul dintre personalitatea lui Steinhardt și Jurnalul fericirii* etc.
- Clasa a XI-a :
 - *Relația dintre biografia și Noaptea lui Macedonski* etc.

5.2.34. *Gândiți/Lucrați în perechi/Comunicați*

Și această metodă propusă de F. Lyman în ultimul deceniu al secolului trecut mizează pe participarea activă a elevilor la propria lor instruire. Procedura de lucru este foarte simplă : profesorul lansează o întrebare legată de conținutul lecției respective, elevii reflectă asupra ei (într-un timp dat), apoi se grupează în diade pentru a propune și a discuta între ei răspunsurile optime. În final, fiecare diadă ia pe rând cuvântul și își împărtășește concluziile cu privire la subiectul abordat.

Avantajele metodei privesc în primul rând ameliorarea implicării elevilor în lecția respectivă ; s-a observat că, după ce meditează ei înșiși la conținutul reflectat în întrebarea profesorului și mai ales după consultarea cu partenerul din diada inițială, elevilor le este mult mai ușor să ia ulterior cuvântul în fața întregii clase și chiar îi ascultă mult mai atent pe cei care își expun, la rândul lor, opinia. Prin folosirea de către profesor a unor mijloace sonore, avertizatoare, pentru a semnaliza trecerea de la o etapă de lucru la alta, se poate în plus crea o atmosferă de lucru într-adevăr relaxată.

Metoda se utilizează cu precădere în faza de evocare, pentru a fixa într-o manieră plăcută conținutul predat anterior, a cărui sistematizare este necesară pentru lecția în curs, dar și în alte faze ale demersului didactic, pentru a dirija atenția elevilor spre un detaliu semnificativ. În cazul disciplinei noastre, prin metoda gândiți/lucrați în perechi/comunicați s-ar putea reflecta pe marginea unor probleme precum :

- termenul-cheie sau toposul central dintr-o succesiune de versuri sau de paragrafe dintr-un text narativ/dramatic ;
- semnificația de profunzime a unor secvențe sau scene ;
- rolul apariției unor personaje episodice ;
- funcționalitatea unor elemente de recuzită etc.

Sugestii de abordare :

- Clasa a V-a :
 - *Funcțiile unor obiecte utilizate de eroul basmului studiat în clasă.*
- Clasa a VIII-a :
 - *Rolul unui personaj episodic din romanul/scrierea SF studiată în clasă.*
- Clasa a X-a :
 - *Semnificația de profunzime a scenei... din năvela/romanul...*
- Clasa a XI-a :
 - *Semnificațiile cronotopului bacovian ;*
 - *Dominanta de caracter a unui personaj dilematic din textul literar preferat* etc.

5.2.35. Tehnica blazonului

Pentru activitățile de analiză a construcției personajelor textului epic sau dramatic, profesorul de limba și literatura română poate utiliza tehnica blazonului. Aceasta presupune completarea unei reprezentări grafice cu aspect de blazon/stemă a unui personaj/grup de personaje, pentru care elevii sunt solicitați să descopere elemente definitorii ale personalității avute în vedere. Cel mai simplu blazon ar presupune reflecția asupra caracterizării schematice, valorii dominante și proiectului existențial specific personajului respectiv, plecând de la instrucțiuni precum :

Cine sunt ?

Ce/cum sunt ?

Ce fac acum ?

Cum aș dori să procedez în continuare ?

În cazul blazoanelor mai complicate, profesorul poate adăuga și alte instrucțiuni :

Cum mă percep celelalte personaje ?

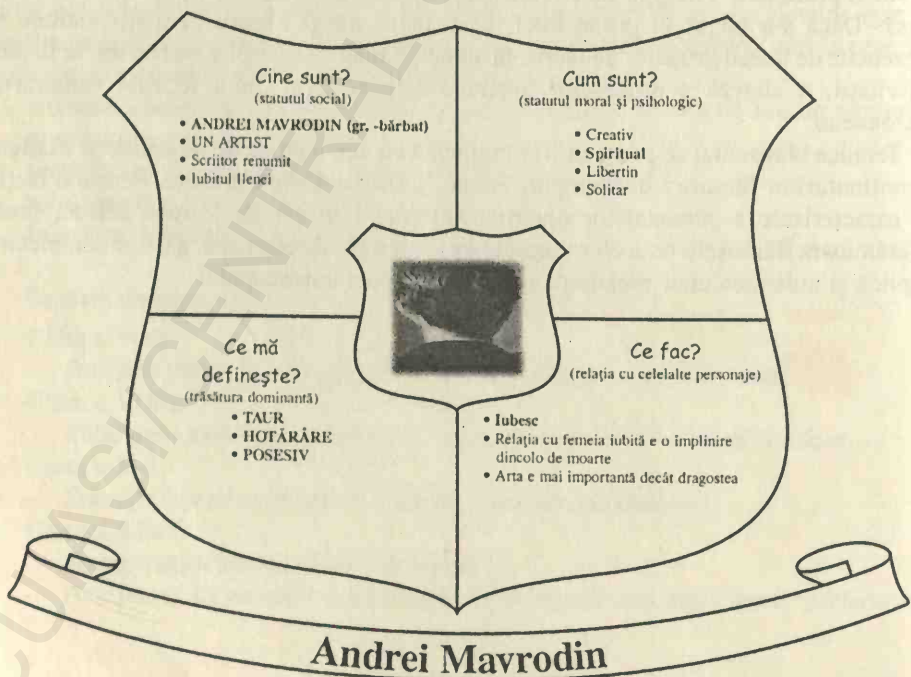
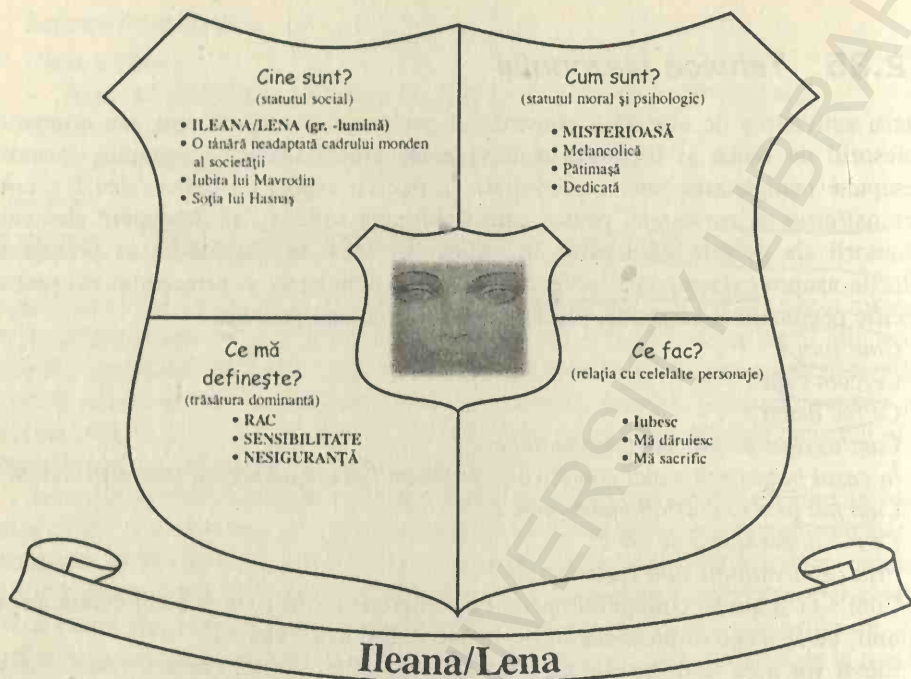
Ce mă diferențiază de ele ?

Prin ce modalități sunt caracterizat ?

Cum s-ar schimba conținutul operei epice/dramatice dacă, în punctul culminant al acțiunii, eu aș alege să procedez într-o manieră distinctă ? etc. etc.

Elevii vor avea la dispoziție un interval bine definit de timp pentru completarea, individual sau pe grupe mici, a blazonului/blazoanelor personajului/personajelor analizat(e). Dacă s-au completat individual, profesorul va alege, prin sondaj, blazoanele ce vor fi prezentate colegilor de fiecare autor în parte și analizate împreună cu întreaga clasă. Dacă s-a lucrat în grupe mici, blazoanele vor fi expuse în spații vizibile și prezentate de liderii grupelor de lucru. În ambele situații, profesorul va realiza, la finalul activității, o sinteză a proceselor analitice care au avut drept rezultat elaborarea blazoanelor.

Tehnica blazonului se poate utiliza împreună cu alte metode de receptare și studiere a conținuturilor literare : horoscopul, Frisco, jurnalistulameleon etc. Pentru o lecție de caracterizare a personajelor din romanul *Nuntă în cer* de Mircea Eliade, prof. Lăcrămioara Bărboșelu ne-a oferit următoarele exemple de blazoane, a căror completare implică și utilizarea unor prezumții specifice metodei horoscopului :



Mijloacele didactice la ora de limbă și literatură română

6.1. Generalități. Definiții, funcții, taxonomii ale mijloacelor didactice

Un al treilea termen/concept inclus în triada formând strategiile didactice și, implicit, tehnologia instruirii este reprezentat de mijloacele de învățământ. Deși frecvent se consideră că nu sunt la fel de semnificative ca primele două (formele de organizare a învățării, respectiv metodele didactice utilizate în actul comunicării didactice), mijloacele de învățământ joacă totuși un rol important în procesul educațional. Afirmatia este validată inclusiv de faptul că restructurarea, adaptarea, îmbogățirea lor continuă, în acord cu noile achiziții tehnice și cu schimbările evidente de paradigme și finalități educaționale, le pot transforma dintr-un simplu auxiliar într-un aliat prețios al cadrului didactic, știut fiind că elevul, beneficiarul-partener cu drepturi din ce în ce mai ample în actul comunicațional, este fascinat într-o măsură considerabilă de „cuceririle tehnicii”, mai ales ale informaticii.

Definite, în teoria pedagogică, drept „ansamblul instrumentelor materiale, tehnice etc., selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și procedeele de instruire pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare” (S. Cristea), mijloacele de învățământ au așadar o finalitate precisă în procesul didactic, iar cunoașterea lor devine o condiție necesară a reușitei profesorului, indiferent de disciplina predată. Cunoașterea funcțiilor, de pildă, îi facilitează profesorului înțelegerea beneficiilor reale ale mijloacelor de învățământ. Dintre *funcțiile* detaliate de pedagogi ca M. Ionescu și V. Chiș („Mijloacele de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire”, în *Demersuri creative în predare și învățare*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001), Mariana Marinescu („Funcțiile mijloacelor de învățământ”, în *Tendențe și orientări în didactica modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007), Miron Ionescu, („Mijloacele de învățământ – resurse ale instrucției și autoinstrucției”, în Miron Ionescu și Mușata Bocoș, coord., *Tratat de didactică modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2009) ș.a., consider că cele specifice mijloacelor didactice utilizate la ora de limbă și literatură română ar fi următoarele :

1. Funcția stimulativă (de motivație a învățării), asigurată de modul inedit de concepere, realizare și utilizare a mijloacelor de învățământ: reprezentările grafice atractive, schemele și tabelele, posterele sau colajele, realizate fie de profesorul de limbă și

literatură română, fie de elevii săi, pot stimula interesul acestora pentru fenomenul literar, văzut mai ales în dinamica lui sincronică și diacronică. Semnificativ, în context, este faptul că unele mijloace de învățământ stimulează alte tipuri de inteligență decât cea lingvistică (cu precădere cea logico-matematică, cea vizuală și cea muzicală).

2. Funcția formativ-educativă: utilizate inteligent, în secvențe diverse și momente semnificative ale orei de literatură, mijloacele de învățământ le pot facilita elevilor exersarea capacităților operaționale ale gândirii (de analiză și sinteză, comparație, abstractizare și generalizare etc.).
3. Funcția informativă (de comunicare): mai ales mijloacele tehnice – și dintre ele, cu precădere calculatorul și Internetul – facilitează elevilor obținerea, într-un timp foarte scurt, a unui volum bogat de informații despre evoluția formelor literare, indiferent de delimitările geografice sau temporale în care ele au fost emise.
4. Funcția de investigare experimentală și de formare a abilităților intelectuale, asigurată de utilizarea repetată a unor mijloace de învățământ care permit experimentările mentale și exersarea deprinderilor intelectuale (realizarea de scheme, tabele și alte reprezentări grafice care permit înțelegerea, vizualizarea și contextualizarea diferitelor forme de manifestare a fenomenului literar, realizarea unor operații de comparare, analiză și sinteză a diverselor noțiuni de teorie literară etc.).
5. Funcția ergonomică (de raționalizare a eforturilor profesorului și elevilor și a investiției de timp în diferite secvențe ale instruirii): adaptate nivelului clasei, particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, mijloacele atractive de învățământ permit reducerea considerabilă a volumului de timp acordat învățării, ca și a ponderii rutinei ce intervine, firesc, în actul didactic; în schimb, ele pot crește semnificativ acțiunile de organizare, de ghidare și îndrumare a activității elevului, devenit, cum am mai spus, din simplu receptor al informațiilor didactice un actor cu drepturi egale pe scena educațională.
6. Funcția substitutivă: în cazul elevilor aflați la distanțe mari, mijloacele audiovizuale permit o instruire didactică oarecum mulțumitoare.
7. Funcția estetică – probabil cea mai semnificativă în cazul disciplinei noastre – este determinată de faptul că mijloacele (attractive) de învățământ facilitează elevilor contactul cu valorile morale, estetice, sociale și cultural-artistice nu numai românești.
8. Funcția de evaluare: cu ajutorul unora dintre mijloacele didactice, cadrul didactic își poate evalua elevii, apreciindu-le nivelul de cunoștințe, competențe și abilități intelectuale; la fel, alte mijloace le pot facilita și autoevaluarea.

Marea lor diversitate determină existența mai multor criterii de clasificare (după proveniență, după funcție, după natură etc.). Mă opresc, dintre multiplele posibilități de a le prezenta, la una dintre cele mai uzuale *taxonomii*¹ ale mijloacelor de învățământ, și anume la cea determinată de criteriul *prezenței* sau *absenței mesajului didactic*. Conform acestuia, ar exista două mari categorii de mijloace:

- mijloace de învățământ care *includ* mesaj sau informație didactică;
- mijloace de învățământ care *facilitează* transmiterea de mesaj sau informație didactică.

1. Resursele bibliografice consultate sunt cele enumerate *supra*.

După conținutul mesajului didactic, din prima categorie fac parte :

- a) Mijloacele de învățământ sub formă de *modele materiale didactice*, care redau în formă naturală obiectele și fenomenele realității (diorame, insectare etc.).
- b) Mijloacele de învățământ sub formă de *materiale grafice și figurative* (planșe, scheme, tablouri, tabele, fotografii etc.).
- c) Mijloacele de învățământ *tehnice, audiovizuale* (radiocasetofoane, CD-playere, calculatoare etc.).

Din a doua categorie fac parte mijloacele utilizate exclusiv pentru facilitarea transmiterii mesajelor sau a informațiilor didactice, gen dispozitivele automate, tabla magnetică, retroproiectorul etc. Din rațiuni evidente, mă voi opri, în cele ce urmează, exclusiv la mijloacele din prima categorie.

6.2. Mijloacele de învățământ sub formă de materiale grafice și figurative

O simplă trecere în revistă a acestor mijloace de învățământ este suficientă, chiar și pentru un aspirant sau un debutant în cariera didactică, pentru a le observa atât varietatea, cât și eficiența pe care le-o poate asigura, desigur, cadrul didactic (singurul care este în măsură să asigure o bună selecție, combinare și integrare a mijloacelor de învățământ în activitatea didactică, ținând cont de particularitățile elevilor din fiecare clasă, de propria sa pregătire psihopedagogică și de principiul esențial al combinării optime, sistemice a mijloacelor clasice cu cele moderne). La fel de ușor, cred, îi este unui începător să le indice (la întrebarea „Care sunt categoriile de mijloace de învățământ cu o aplicabilitate reală la ora de limbă și literatură română?”), pe cele din categoriile b sau c. Este firesc interesul elevilor, având în vedere faptul că mulți dintre ei nu posedă inteligență lingvistică, ci inteligență logico-matematică sau vizuală, pentru toate formele de *reprezentare grafică*, ce imită modul în care unitățile informative de asimilat sunt structurate în memorie. O afirmație precum aceea a pedagogului John McPeck – „îmi plac reprezentările grafice pentru că mă ajută să văd ceea ce gândesc” – esențializează, cred, rolul acestui mijloc de învățământ, putând, în fond, substitui orice raportare posibilă a educatului la o modalitate educațională de largă aplicabilitate.

Prezentând aceste mijloace, pedagogii observă că organizarea de relații între rețelele semantice și cele vizuale îi facilitează elevului imaginea globală a conținutului de asimilat, îi stimulează gândirea și creativitatea, abilitățile asociative și cele combinatorii etc., iar profesorului îi oferă posibilitatea de a obține în timp util un feedback real, de a evalua eficient nivelul de cunoștințe pe care primul beneficiar al comunicării didactice le-a dobândit.

Este astfel de înțeles ponderea covârșitoare a acestui gen de reprezentare chiar și la ora de limbă și literatură, profesorul apelând uzual la *fotografii* ale scriitorilor, caselor memoriale, muzeelor literare etc., *copii* ale edițiilor princeps sau paginilor de manuscris, *tabele sinoptice, diagrame, hărți literare, scheme* care să illustreze relațiile între genuri și specii, între figuri, între categoriile estetice, între instanțele comunicării narative,

dramatice sau lirice etc. Subsecvente unui imperativ al educației actuale (cel legat de inter-, pluri și transdisciplinaritate) sunt modalitățile de a face elevii să conștientizeze impresii de lectură, să releveze elementele structurale ale operei literare, să întuiască mecanismele de funcționare ale diferitelor modele compoziționale (atât cele preponderent epice, lirice sau dramatice, cât și cele care ilustrează poetica intergenului – precum poemele în proză, teatrul liric ș.a.) prin reprezentări simbolice preluate din științele exacte. Se poate apela, mai exact, chiar la *forme geometrice simple sau complexe, suprapuse, circulare, poligonale, labirintice* etc. pentru a ilustra forme literare dintre cele mai diverse (de la „banalele” figuri de sunet sau de construcție la proteicul roman), precum și particularități ale oricărui *Weltanschauung* de o complexitate indubitabilă (de la cel eminescian ori bacovian la cel stănescian sau dimovian). Pentru reprezentări concrete care ilustrează unele dintre aceste aspecte, a se vedea Constantin Parfene, *Literatura în școală* (Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1997, pp. 88-93) sau anexele prezentului volum.

În fine, să amintesc faptul că sunt de încadrat, în această categorie, și produsele finite în care se concretizează sarcinile de lucru individual sau pe echipe din timpul utilizării unor metode – gen *ciorchinele, starburst, diagrama cauzelor și a efectelor, posterul, colajul* – care pot fi, în secvențele de învățare ulterioare, un auxiliar prețios al cadrului didactic, atât la aceleași clase, cât și la clase diferite. S-a putut observa adesea că evaluarea realizatorilor propriu-ziși ai unui produs axat pe o reprezentare grafică reușită nu îl poate împiedica pe profesor să utilizeze acest prim și eficient mijloc de învățământ și cu alte ocazii, fie și ca instrument comparativ de lucru.

6.3. Mijloacele de învățământ tehnice, audiovizuale

Categoric, nu la fel de simplă este tratarea celui alt gen de mijloace de învățământ, din categoria c, mai exact. Deloc întâmplător, în ochii multor cadre didactice, vârsta fragedă a acestor mijloace este unul dintre factorii care le determină, cu siguranță, dificultatea. Conform clasificării „istorice” a lui Wilbur Schramm (1979), acestea fac parte din generațiile 3 (mijloacele audiovizuale ca *diapozitivele, înregistrările audio, filmul sau televiziunea*) și 4 (mijloacele integrate de tipul calculatorului)¹, cărora pedagogii de azi le mai adaugă alte două categorii:

Generația de mijloace de învățământ	Exemple de suporturi pentru vehicularea informațiilor	Succintă descriere a suporturilor pentru vehicularea informațiilor
Generația I	Tabla, manuscritele, obiectele de muzeu	– sunt utilizate numai direct, prin acțiunea comună a profesorului și elevilor, ele precedând apariția tehnicilor de informare propriu-zișă.

1. W. Schramm, *Big Media, Little Media*, Sage Publication, Londra, *apud* Venera Mihaela Cojocariu, *op. cit.*, p. 71.

Generația a II-a	- Tiparul (inventat de Gutenberg) - „Vehiculele” purtătoare de informație gata elaborată : manuale, texte imprimate etc.	- nu mai este necesară prezența fizică a profesorului/a celui care le-a scris ; acțiunea mijlocită a profesorului asupra elevului se realizează prin intermediul unui cod – scrisul.
Generația a III-a (la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX)	Fotografia, diapozitivul, înregistrările sonore, filmul și televiziunea, deci mijloace audio-vizuale	- comunicarea interumană se realizează prin intermediul mașinilor.
Generația a IV-a	Tehnicile moderne, mașinile de instruire	- se realizează un dialog direct între elev și mașina de instruire.
Generația a V-a	Computer	- se realizează un dialog direct între elev și computer.
Generația a VI-a	Noile tehnologii de informare și comunicare (NTIC) bazate pe computer, navigatoare, internet și componente plugins	- se realizează un dialog direct între elev, computer și mediul online.

(M. Ionescu, „Clasificarea mijloacelor de învățământ după criteriul istoric”, în *Tratat de didactică modernă*, ed. cit., p. 278)

Cel puțin ultimele constituie încă o necunoscută pentru profesorul de limbă și literatură română educat înainte de 1989, conform principiilor și cu mijloacele învățământului tradițional. La fel de adevărat, totuși, e faptul că el s-a putut obișnui, de pildă, cu mijloacele de învățământ din generațiile III și IV. Astăzi, oricare dintre profesorii de limba și literatura română utilizează, cu ușurință, în unități de învățare diferite, secvențe din filme – ecranizări ale unor opere epice sau dramatice canonice (*O scrisoare pierdută*, *Dincolo de pod*, *Ion*, *Blestemul pământului*, *blestemul iubirii*, *Felix și Otilia*, *Baltagul*, *Moromeții*, *Între oglinzi paralele*, *Cel mai iubit dintre pământeni*) –, din păcate, nu în puține dintre cazuri, vizionarea este soluția cea mai facilă la care se apelează atunci când exercițiul lecturii este precar sau lipsește cu desăvârșire, primele două ore alocate unui astfel de text canonic transformându-se într-un spectacol în care se renunță la singurul demers didactic de neînlocuit, lectura vie, revelatoare. La fel, suficient de multe cadre didactice apelează la mijloace tehnice pentru a facilita accesul elevilor la universul romantic (fragmente muzicale pe versuri din Eminescu), simbolist (muzică pe versurile lui Bacovia, Anghel sau pe romanele lui Minulescu), în fine, neomodernist (versurile de dragoste ale lui Nichita Stănescu inspirând interpretări muzicale reușite). Alteori, în funcție de *Weltanschauung*-ul abordat, de coordonatele acestuia (și, mai concret, de cronotopii specifici unui anume tip de imaginar, în speță liric), optează pentru alt gen de muzică – profesorul știe că într-o discuție despre motivul selenar, spre exemplu, „Sonata lunii” beethoveniană sau „Nocturna” chopiniană, poate sensibiliza într-o măsură sporită elevii, stimulându-le inteligența muzicală, o cale de acces în universul ficțional insuficient exploatată. Există chiar profesori care apelează fără prea multe rezerve la *audiobook*-urile din ce în ce mai prezente pe piața cărții autohtone. Dar nu același lucru se poate constata în legătură cu utilizarea mijloacelor de învățământ din generațiile V și VI ce au din ce în ce mai puține necunoscute pentru elevi (inițiați în tainele mașinii inteligente încă din școala primară), constituind în sine o provocare pentru adulții formați după modelul educațional tradițional, convinși de eficiența acestuia.

6.4. „Instruirea asistată de calculator” (IAC) la ora de limbă și literatură română

E adevărat că informatizarea învățământului, intervenția noilor tehnologii și includerea lor în sistemul educativ sunt date ce nu pot fi în niciun caz ignorate, odată ce ele constituie, chiar și pentru majoritatea pedagogilor, „principala urgență educativă”. Construirea unui nou mediu educațional ar trebui corelată, se spune, nu doar cu dimensiunile noului tip de personalitate umană, cât mai ales cu achizițiile de ultimă oră ale culturii și cunoașterii. Rezultatul ar fi „noua alfabetizare a mileniului trei, cea computațională, care nu este liniară, astfel încât omul acestui mileniu să nu fie «prizonierul fără speranță al tehnicilor»; el trebuie să fie un om liber, posesor al unei culturi tehnologice și în egală măsură al unei conștiințe tehnologice”¹. De aici, introducerea învățământului informatic în școală (încă din primele cicluri ale școlarității, elevii sunt inițiați în tainele calculatorului de cadre didactice specializate), dar și utilizarea frecventă a computerului ca mijloc de învățământ auxiliar în predarea și învățarea celorlalte discipline școlare. De aici, vehicularea tot mai frecventă a noțiunilor ca IAC – instruirea asistată de calculator (*computer assisted instruction*), învățarea asistată de calculator (*computer assisted learning*), tehnicile informaționale computerizate, NTIC – *Noile Tehnologii de Informare și Comunicare*, care ne reflectă realități educaționale. Ele trebuie, desigur, să fie integrate într-o strategie de instruire și autoinstruire complexă, îndelung chibzuită și în niciun caz considerate condiții suficiente ale reușitei educaționale.

În orice caz, calculatorului îi este recunoscut azi potențialul didactic. *Funcționalitățile* lui sunt bine-cunoscute, nu puțini dintre pedagogii occidentali sau chiar est-europeni recomandându-l în practica școlară uzuală pentru următoarele avantaje:

1. Calculatorul este un mijloc (mai eficient decât tabla sau foaia de hârtie) de înregistrare a unor expresii, prin linii, forme, culori. Din această caracteristică principală derivă următoarele, specifice însă:
 - capacitatea de stocaj nelimitat pentru toate felurile de informații;
 - capacitatea de modificare infinită, de adăugare și reconfigurare;
 - capacitatea combinatică multiplă a modurilor de expresie (prin text, simbolică, aspect grafic, colorit);
 - posibilitatea superioară de a opta pentru instrumente diferite de lucru (dicționare, enciclopedii, pagini web personalizate, baze de date).
2. Calculatorul este un mijloc de construcție și de modernizare care combină mai multe feluri de raportare la cunoaștere: poate stoca idei și teorii variate, poate simula fenomene sau realități fizice altfel imperceptibile (creșterea firului de iarbă, reproducerea celulelor etc.).
3. Calculatorul este un mijloc excelent de experimentare la vârsta infantilă: în fața monitorului, copilul descoperă mai ușor universul, experimentează reacții în fața lui, chiar reordonează datele existenței, în acord cu nevoile și aspirațiile sale.
4. Calculatorul integrat într-o rețea este un mijloc excelent de comunicare și exteriorizare a copilului (mai ales a celui cu inteligență intrapersonală, timid și retras), de relaționare cu cei din mediul proxim sau îndepărtat.

1. Mariana Marinescu, *op. cit.*, p. 70.

5. Calculatorul este un dispozitiv excelent de programare ; prin intermediul lui, se pot executa operații proiective, se poate stabili o anume succesiune de secvențe cu caracter operațional, care facilitează inclusiv dobândirea și exersarea de abilități tehnice¹.

În mod evident, din aceste funcționalități derivă și potențiala utilitate a calculatorului la ora de limbă și literatură română. În sine, el poate constitui o excelentă *sursă de informare* pentru elevul ce are intenția de a-și acoperi o serie de lacune în acest sens și nu poate frecventa biblioteca (pentru a nu mai vorbi despre faptul că o serie semnificativă de materiale informative, de negăsit pe rafturile bibliotecilor școlare, municipale, județene etc., pot fi ușor consultate pe Internet ; este și cazul dicționarelor *online*, al enciclopediilor virtuale ș.a.m.d.). Cu un motor de căutare corect și eficient, se pot obține date biobibliografice generoase pentru orice scriitor din programa școlară, referințe nesfârșite pentru orice grupare, ideologie, școală sau generație literară. Același lucru se întâmplă cu textele literare ca atare, ușor de găsit în bibliotecile virtuale : de la formele incipiente ale literarității, prezente în letrăsețele moldovenești sau *Didahiile* lui Antim Ivireanul, până la proza ori „prozopoematica” specifică unora dintre ultimii veniți, cu surle și trâmbițe, pe terenul primitiv al literaturii noastre (douămiiști, fie ei mizerabiliști ori milenariști ori...), toate formele literare de care un pasionat al lecturii autohtone s-ar putea interesa sunt ușor de procurat pe cale internautică. La fel de ușor de obținut ar fi informarea să spunem revuistică, orice profesor sau elev interesat de dinamica publicisticii literare actuale putând accesa site-urile revistelor de cultură autohtone : www.romlit.ro, <http://convorbiri-literare.dntis.ro>, <http://poezia.as.ro>, www.observatorcultural.ro, www.cultura.ro, www.viataromaneasca.eu, www.dacialiterara.ro. Frecventate de cei care se inițiază în tainele scriiturii literare (beletristice, critice etc.) sunt și atelierile literare *online*, blogurile scriitorilor sau ale revistelor culturale etc.

Pe de altă parte, din specificitatea tipului de gândire pe care îl poate stimula calculatorul – gândirea algoritmică – rezultă și o serie de activități didactice în care acest mijloc poate fi utilizat relativ frecvent : cele în care se verifică gradul de asimilare a cunoștințelor², chiar a celor de limbă și istoriografie literară (calculatorul putând interoga, solicita, valida răspunsurile, completa, asocia etc.), implicit cele în care se recapitulează sau se evaluează învățarea acestui gen de noțiuni sau de concepte efective.

Rezervele ce se pot exprima în privința funcționalității reale a calculatorului la ora de literatură sunt, pe de altă parte, ușor explicabile. Dacă rolul său în *procesul de pre-lectură* (aici incluzând, de fapt, utilizarea lui ca sursă rapidă și eficientă de informare), ca și potențiala sa utilitate ca *simplicu mijloc de învățământ* – în locul banalei table, spre exemplu, itemii unui test docimologic cu care se fișalizează, de regulă, o unitate de învățare s-ar putea derula pe monitoarele calculatoarelor – nu pot fi puse la îndoială, nu același lucru s-ar spune despre capacitatea calculatorului (o mașină inteligentă, dar... rece) de a sensibiliza, de a facilita real accesul elevilor într-un univers ficțional sensibil, afectiv și care impune sensibilitate, afectivitate. Pentru a nu mai vorbi

1. După T. Hadzilacos, în Pierre Chave et al., *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Les Editions du Conseil de L'Europe, Strasbourg, 2005.

2. O serie de modalități de implementare a softului la ora de limbă română sunt descrise de Mihaela Secieru în *Didactica limbii române*, ediția a III-a, Editura Sedcom Libris, Iași, 2006, pp. 303-311.

despre faptul că, în definitiv, gândirea algoritmică (cum am mai spus, cea stimulată de calculator) și cea creativă (pe care se presupune că o potențează studierea literaturii) nu se intersectează în puncte foarte vizibile. Tentativele de a-l umaniza (de ceva vreme, s-au inventat, cum se știe, chiar cărți care pot fi „răsfoite” pe ecranul calculatorului, mimându-se gestul răsfoirii, asociat, teoretic, doar actului lecturii unei cărți concrete) au întâmpinat, de altfel, nu numai rezistența specialiștilor în teoria lecturii, ci și a numeroșilor oameni de cultură grăbiți a sancționa astfel de strategii. Emblematică îmi pare, din această perspectivă, opinia lui Paul Cornea: „Limbajele mașinii nu pot în niciun fel substitui limbajele cărții ca intermediar între lumea autorului și cea a cititorului – o lume, după cum se știe, infinită. Pluralitatea interpretărilor universurilor ficționale nu poate fi just percepută și valorizată printr-un intermediar tehnic, fie el unul «intelligent»” etc.

Și totuși, trebuie să concedem faptul că există și forme de utilizare mai mult decât convenabilă (*id est*: eficientă și atrăgătoare) a acestui mijloc de învățământ la ora de literatură română. Pentru ilustrare, am ales softul educațional propus de câțiva profesori și elevi de la Liceul de Informatică „Grigore Moisil” din Iași:

SOFT EDUCAȚIONAL

Camil Petrescu – *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*

Mihai Bogdan – Liceul de Informatică „Grigore Moisil” Iași, mihai_bogdaann@yahoo.com

Cojocaru Cristian – Liceul de Informatică „Grigore Moisil” Iași, cojocaru_cristian_d@yahoo.com

Tarcan Vlad – Liceul de Informatică „Grigore Moisil” Iași, vlad.tarcan@yahoo.com

Ungureanu Ionuț – Liceul de Informatică „Grigore Moisil” Iași, ionutungureanu93@yahoo.com

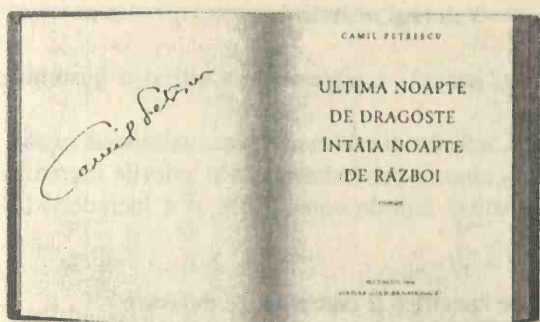
Prof. Zaharia Daniela – Liceul de Informatică „Grigore Moisil” Iași, danazahariais@yahoo.com

Prof. Țibu Mirela – Liceul de Informatică „Grigore Moisil” Iași, mirela_tibu@yahoo.com

Prof. Grădinariu Mariana – Liceul de Informatică „Grigore Moisil” Iași, mgradinariu@yahoo.com

Abstract

Destinat parcurgerii unității de învățare „Romanul subiectiv” din programa clasei a X-a de limbă și literatură română, acest soft devine o modalitate interactivă de învățare, valorificând totodată potențialul creativ al elevului, dar și al profesorului. Structurat în șapte secvențe de învățare, la care se adaugă și teste cu itemi specifici evaluărilor naționale și un test sumativ, softul propune conținuturile vizate de programa școlară valabilă pentru clasa a X-a, articulate într-un demers didactic modern, original și atractiv, optim pentru exersarea competențelor specifice temei. Conținutul științific este deosebit de complex, realizat printr-o documentație de calitate, evidențiat și în suportul teoretic ce dublează activitățile de învățare, eficient pentru lucrul diferențiat.



Argument

Formându-se într-un context al lumii moderne în care calculatorul e omniprezent, iar competențele digitale devin fundamentale, aproape concurându-le pe cele lingvistice, elevul se orientează adesea către tot ceea ce răspunde nevoii sale de cunoaștere și respinge tot ceea ce e anacronic. De aceea provocările profesorului de limbă și literatură română țin de racordarea acestui impuls al adolescenților la specificul disciplinei pe care o predă.

Fără a minimaliza rolul cărții, statutul calculatorului nu mai poate fi astăzi ignorat, astfel încât el poate și trebuie să dubleze efortul profesorului de a stimula creativitatea elevilor și de a facilita înțelegerea textului literar. De aceea, un soft educațional pe un conținut de istorie, teorie și critică literară este o oportunitate de învățare nu doar pentru elev, dar și pentru profesor, deoarece stimulează formarea gândirii critice, parteneriatul educațional, într-un context inter- și transdisciplinar atractiv, dozat judicios și care permite un feedback autentic și o evaluare obiectivă.

Softul de față valorifică unitatea de învățare „Romanul subiectiv”, cu aplicație pe romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, de Camil Petrescu, din programa clasei a X-a.

Informațiile, activitățile propuse, animațiile și imaginile sunt destinate utilizării la clasă în diferite momente ale lecției, acoperind cele șapte ore destinate parcurgerii acestei unități de învățare.

Structura generală a conținutului

Competențe generale

1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor, în diferite situații de comunicare
2. Folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare
3. Argumentarea scrisă și orală a unor opinii în diverse situații de comunicare

Valori și atitudini

- Cultivarea interesului pentru lectură, a plăcerii de a citi și a gustului estetic în domeniul literaturii
- Stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate
- Formarea unor reprezentări culturale privind evoluția și valorile literaturii române
- Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare și a încrederii în propriile abilități de comunicare

Competențe specifice și competențe derivate

Competențe specifice	Competențe derivate
2.1. Analiza principalelor componente de structură, de compoziție și de limbaj specifice textului narativ.	– identificarea și justificarea elementelor de modernitate a romanului, la nivelul structurii și compoziției; – înțelegerea problematicei intelectualului camilpetrescian; – integrarea argumentată a eroului Ștefan Gheorghidiu în categoriile specifice personajului; – reperarea trăsăturilor care compun profilul interior al personajului masculin și a viziunii subiective a eroinei.
2.4. Folosirea unor modalități diverse de înțelegere și de interpretare a textelor literare studiate	– identificarea particularităților operei, utilizând instrumente de teorie și istorie literară; – determinarea modului de reflectare a unei idei sau a unei teme în opera studiată; – surprinderea complexității problematicei erosului în romanul studiat; – delimitarea etapelor constitutive ale poveștii de iubire eșuate; – înțelegerea complexelor interioare care declanșează drama geloziei și corelarea cu tehnicile autoanalizei; – integrarea argumentată a romanului camilpetrescian în proza care tratează tematica războiului; – identificarea particularităților care compun viziunea demitizantă asupra războiului.
3.1. Identificarea și explicarea relațiilor dintre opere literare și contextul cultural în care au apărut acestea	– surprinderea principalelor direcții ale dezvoltării romanului interbelic; – integrarea romanului camilpetrescian în ansamblul creativ românesc și universal al timpului; – încadrarea justificată a romanului <i>Ultima noapte...</i> în categoriile narrative specifice.
3.2. Compararea unor argumente diferite pentru formularea judecăților proprii.	– identificarea notelor definitorii ale viziunii și stilului camilpetrescian, raportate la modelul proustian; – corelarea pricipiilor estetice ale autorului cu elementele constitutive ale romanului.

Conținuturi

Acest soft educațional este destinat parcurgerii unității de învățare „Romanul subiectiv” din programa clasei a X-a de limbă și literatură română. Structurat în șapte secvențe de învățare, la care se adaugă și teste cu itemi specifici evaluărilor naționale și un test sumativ, softul propune conținuturile vizate de programa școlară valabilă pentru clasa a X-a.

Repere de conținut	Comp. specifice	Momente ale lecției tipuri de activități	Timp Alocat	Concepte operaționale vizate	Evaluare
ROMANUL SUBIECTIV Text suport Camil Petrescu, „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”					
1. Romanul românesc în contextul interbelic	3.1.	Faza de evocare, incluzând captarea atenției (interacțiune cu clasa) - identificarea autorilor din galeria animată, actualizarea unor cunoștințe ancoră, pe baza textelor studiate și a lecturilor suplimentare (activitate frontală : conversația). Faza de constituire a sensului (utilizare soft) - parcurerea reperelor teoretice (metoda „SINELG”) - problematizare pe baza tabelului completat pe caiete, cuprinzând : - cunoștințele confirmate de text - cunoștințele infirmate/contrazise de text ; - cunoștințele noi, neîntâlnite până acum ; - cunoștințele incerte, confuze, care merită să fie cercetate. Faza de reflecție (utilizare soft) - rezolvarea activității propuse : selectarea tipologiilor în care se încadrează romanul. - realizarea schemei care să sintetizeze încadrarea romanului camilpetrescian în tipologiile narative date Asigurarea retenției Realizați un eseu liber de maxim 2 pagini despre dezvoltarea romanului românesc, în care să răspundeți întrebării : „De ce nu avem roman ?”	Total : 50 min. 10 minute 20 de minute 20 de minute	Obiectivitate / Subiectivitate Roman tradițional / roman modern Roman de creație/ roman de analiză	Autoeval. Autoeval. Autoeval.

2. Concepția estetică a lui Camil Petrescu (butonul „Estetica”)	3.2.	Faza de evocare (incluzând captarea atenției) (interacțiune cu clasa) Conversație pe marginea labirintului propus ca tip de activitate la această secvență de învățare (Ce vă sugerează? Poate fi asociat cu unele concepte discutate anterior, cum ar fi: subiectivitate, analiză, modernitate etc.? De ce?) Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Elevii parcurg informația, selectează termenii-cheie pe caiete. (interacțiune cu clasa) Completarea la tablă și în caiete a tabelului cu rubricile: Știu / Am învățat / Vreau să știu Faza de reflecție (interacțiune cu clasa) Problematică: corelarea termenilor-cheie selectați cu repere ale romanului <i>Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război</i>. Asigurarea retenției Realizați un monolog expositiv în care să dezbateți relația autor-lector în romanul camilpetrescian.	Total : 50 min. 10 min. 20 de minute 20 de minute	Autenticitate Substanțialitate Subiectivitate Sinceritate artistică Anticalofilism	Aprecieri Aprecieri Test de evaluare
3. Repere interpretative	2.4.	Faza de evocare (interacțiune cu clasa) Actualizarea cunoștințelor-ancoră : metoda proustiană. Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Lecturarea informațiilor referitoare la geneza romanului, scena de la popotă, problematica romanului.	Total : 50 de minute 10 minute 20 de minute	Scenă-nucleu	Aprecieri

	Faza de reflecție (interacțiune cu clasa) Brainstorming : prima parte a romanului propune o poveste de dragoste eșuată sau o „monografie a îndoielii” ?	20 de minute	Raportul realitate-ficțiune	Note
4. Elemente de compoziție și structură	Asigurarea retenției Analizați, într-o expunere de maxim 5 minute, metamorfoza titlului.			Aprecieri
2.1.	Faza de evocare (interacțiune cu clasa) Se solicită elevilor să urmărească atent animația paginii introductive a softului. Ce sugerează aceasta ? Există o corelație între forma de reprezentare și titlu ? Argumentați.	Total : 50 de minute 5 minute	Retrospectivă narativă Roman-jurnal	Aprecieri
	Faza de constituire a sensului (interacțiune cu clasa) Se reperează și se discută compoziția romanului, pornind de la interpretarea titlului. Se solicită elevilor să identifice structura romanului, pornind de cronologia faptelor.	15 minute		Autoeval.
	Faza de reflecție (utilizare soft) Se parcurg informațiile din secvența dată. Se notează în caiete Asigurarea retenției Realizați un eseu liber de aproximativ o pagină cu titlul : „Ștefan Gheorghidiu – eroul în căutarea timpului pierdut”	20 de minute		Aprecieri
5. De la monografia unei iubiri la drama incertitudinii (Butonul „Iubirea”)	Faza de evocare (interacțiune cu clasa) Se solicită elevilor să precizeze ce le sugerează animațiile de la pagina 1 și 2 din secvența „Iubirea”.	Total : 50 de minute 5 minute	Elitism afectiv Iubirea-vanitate	Aprecieri Autoeval.

6. Drama războiului – o experiență definitivă (butonul „Război”)	2.4	Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Se parcurg informațiile de la paginile respective. (interacțiune cu clasa) Se discută informațiile (conversația problematizantă).	15 minute	Test de evaluare
		Faza de reflecție (utilizare soft) Rezolvarea activității (puzzle) prin care se reface monografia iubirii.	30 de minute	
		Asigurarea retenției Realizați un eseu argumentativ de o pagină despre iubire, valorificând două viziuni diferite asupra sentimentului (iubirea ca purificare interioară / iubirea ca eșec interior).		
		Faza de evocare (interacțiune cu clasa) Brainstorming: se solicită elevilor să exprime printr-un cuvânt ceea ce le sugerează războiul. Se discută variantele de răspuns obținute.	Total : 50 de minute 5 minute	
		Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Se parcurg informațiile și se realizează prima activitate (incadrarea romanului într-una dintre cele două grupe descrise)	15 minute	Aprecieri Autoeval.
		Faza de reflecție (utilizare soft) Elevii citește cu atenție informațiile referitoare la viziunea camilpetresciană asupra războiului. Se realizează activitatea a două (metoda cadranelor)	30 de minute	
		Asigurarea retenției Susține un discurs de maximum 10 minute în care să îți argumentezi punctul de vedere referitor la considerarea războiului drept un „prilej de cunoaștere”		Test de evaluare

7. Problematika 2.1 personajelor (butonul „Personaje”)	Faza de evocare (interacțiune cu clasa) Se solicită elevilor să comenteze potrivirea/nepotrivirea dintre specificul personajelor și imaginile propuse la această secvență de soft.	Total : 50 de minute 5 minute	Personaj complex Conștiință ordonatoare	Autoeval.
	Faza de constituire a sensului (utilizare soft) Elevii parcurg cu atenție informațiile referitoare la problematica intelectualului camilpetrescian.	10 minute	Voce auctorială Narator necreditabil	Aprecieri
	Faza de reflecție (utilizare soft) Rezolvarea activității 1 (încadrarea personajului masculin în tipologiile consacrate). Rezolvarea activității 2 (reperarea ipostazelor sociale ale eroului). Rezolvarea activității 3 (dominante de caracter/trăsături derivate). Realizarea activității referitoare la personajul feminin. Asigurarea retenției	35 de minute		Test de evaluare
	Realizează un eseu structurat despre problematica intelectualului în romanul camilpetrescian.			

Evaluare

Conceput ca o modalitate alternativă de învățare, acest soft propune mai multe alternative de evaluare: teste realizate în conformitate cu modelele specifice examenelor naționale (test cuprinzând 9 itemi pe baza unui text la prima vedere, teste care solicită generarea de texte argumentative, dar și cu elaborare de eseu complex) și un test sumativ de tip grilă, conținând exclusiv itemi obiectivi (cu alegere duală și cu alegere multiplă), ce poate fi utilizat ca un instrument eficient de autoevaluare. Acesta din urmă, este atipic disciplinei, dar dezavantajele conținute într-un asemenea instrument, pot fi transformate în avantaje, așa cum se poate observa și în tabelul de mai jos.

Tipuri de itemi	Dezavantaje	Avantaje / Eficientizare
Item obiectiv cu alegere duală (Adevărat / Fals ; Varianta 1 / Varianta 2)	Verifică doar conținuturi, nu și competențele lingvistice, de analiză, sinteză și evaluare.	Oferă un feedback imediat elevului. Eficientizarea se poate obține la clasă prin combinarea cu itemi subiectivi (de tip eseu liber sau eseu structurat).
Item obiectiv cu alegere multiplă (cu mai multe variante de răspuns, dintre care 3 sunt corecte).	Nu oferă posibilitatea diagnosticării carențelor în înțelegere și nici a remedierii în timp util.	Softul oferă posibilitatea remedierii, deoarece orice răspuns greșit este urmat de o atenționare a elevului, cu indicarea secvenței de învățare care ar trebui reluată.

Competențe de evaluat

În rezolvarea sarcinilor de lucru conținute în **testul 1**, elevul va demonstra că este capabil:

- C1: să propună sinonime contextuale pentru termeni indicați din textul dat;
- C2: să justifice rolul liniilor de pauză dintr-o secvență textuală;
- C3: să precizeze într-un enunț propriu o locuțiune care să conțină un termen dat;
- C4: să identifice și să numească tipul de perspectivă narativă din textul suport;
- C5: să transcrie două cuvinte care să aparțină câmpului semantic al sentimentelor;
- C6: să indice două teme/motive valorificate în text;
- C7: să prezinte semnificația unei figuri de stil;
- C8: să menționeze două trăsături ale autenticității și să le ilustreze cu exemple din text;
- C9: să comenteze o secvență din text.

În rezolvarea sarcinilor de lucru conținute în **testul 2** și **testul 3**, elevul va demonstra că este capabil să elaboreze un text, dezvoltând două argumente/contraargumente, pornind de la un citat dat.

În rezolvarea sarcinilor de lucru conținute în **testul 4**, elevul va demonstra că este capabil să realizeze un eseu în care să surprindă specificul personajului central dintr-un text subiectiv, dezvoltând reperele de naratologie indicate.

În rezolvarea sarcinilor de lucru conținute în **testul 5**, elevul va demonstra că este capabil să redacteze un eseu în care să surprindă viziunea despre lume a autorului, așa cum apare într-un text narativ subiectiv studiat, dezvoltând reperele date.

În rezolvarea sarcinilor de lucru conținute în **testul grilă**, elevul va demonstra că este capabil să :

- C1 : să indice tema romanului studiat ;
- C2 : să identifice perspectiva narativă propusă în operă ;
- C3 : să precizeze modelul universal aplicat de autor ;
- C4 : să repereze bulversarea cronologică a acțiunii ;
- C5 : să distingă principalele trăsături de caracter ale eroului ;
- C6 : să opereze cu distincția obiectiv/idealizant ;
- C7 : să identifice tehnici narative în textul studiat ;
- C8 : să definească termenul „anticalofilism”.

Matricea de specificație a testului-grilă

Conținuturi/ Competențe de evaluat	Achiziția informației	Înțelegere	Aplicare	Analiză	Sinteză	Evaluare	Total
Vocabular							
Morfologie							
Literatură	40 % 4 itemi	10 % 1 item	40 % 4 itemi				9 90%
Redactare de text							
Total	40 % 4 itemi	10 % 1 item	40 % 4 itemi				90%

ULTIMA NOAPTE
de dragoste. ÎNALTA NOAPTE
de război.

În literatura română, romanul se consolidează mai greu și tendă să înlocuiască povestirea și nvela cultivată cu asiduitate până în primele două decenii ale secolului al XX-lea. Epoca de maximă înflorire a acestei specii devine perioada interbelică, în care are loc o adevărată ardere de etape, în sensul că formulele și volumele narative consacrate deja în universitate sunt preluate și adaptate contextului propriu.

Astfel, pe de o parte, există tendința de obiectivare a romanului tradițional, dar, concomitent, romanul românesc tinde spre sincronizare cu cel european, astfel încât mari creatori ai prozei din secolul al XIX-lea precum M. Proust, J. Joyce, Virginia Woolf, Thomas Mann și Franz Kafka sunt acum citiți și creați.

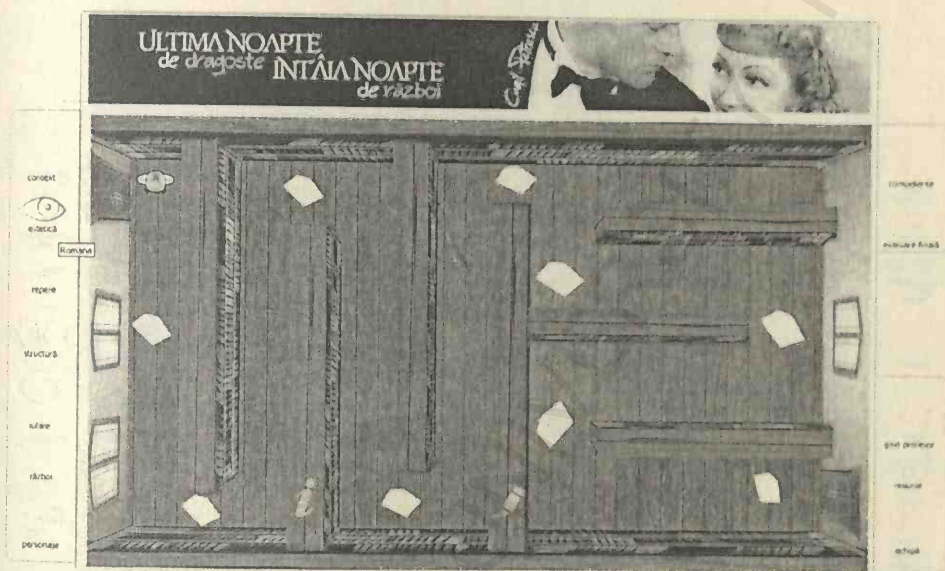
Se știu chiar studi și prezențe referitoare la creație lor, conștiența de creație fiind dublă: adesea de cea a teoreticienului sau criticului. Notele sau eseurile critice devin adesea medii de teorie asupra romanelor. Găsim de exemplu: „Creație și analiză”, Camil Petrescu – „Judeu strănepot și opera lui Marcel Prust” și „Amintiri celtice” (București) și „Amintiri de la un român”, G. Călinescu – „Român și judeu modern”, „Judeu românesc”, „Român românesc: fața de profil”, „Căminele curvite despre romani”, „Seruul distanțat” sunt autori și studii care au marcat perioade întregi. Romanele care tratează această temă sunt și de altfel în număr mare.



În partea inferioară a ferestrei sunt postate săgeți de deplasare, iar în ultima pagină a secțiunii elevul are de încadrat romanul într-una dintre categoriile prezentate pe cele 2 coloane. Instrucțiunile de realizare a acestei sarcini sunt explicate în partea stângă a ecranului. Totodată, secțiunea cuprinde și un conținut dezvoltat, asociat studiului aprofundat, recomandat pentru asigurarea performanței elevului.

Butonul  este folosit pentru verificarea corectitudinii sarcinii, iar butonul  poate fi folosit pentru reluarea sarcinii în momentul în care aceasta nu a fost finalizată cu succes.

Secțiunea Estetică



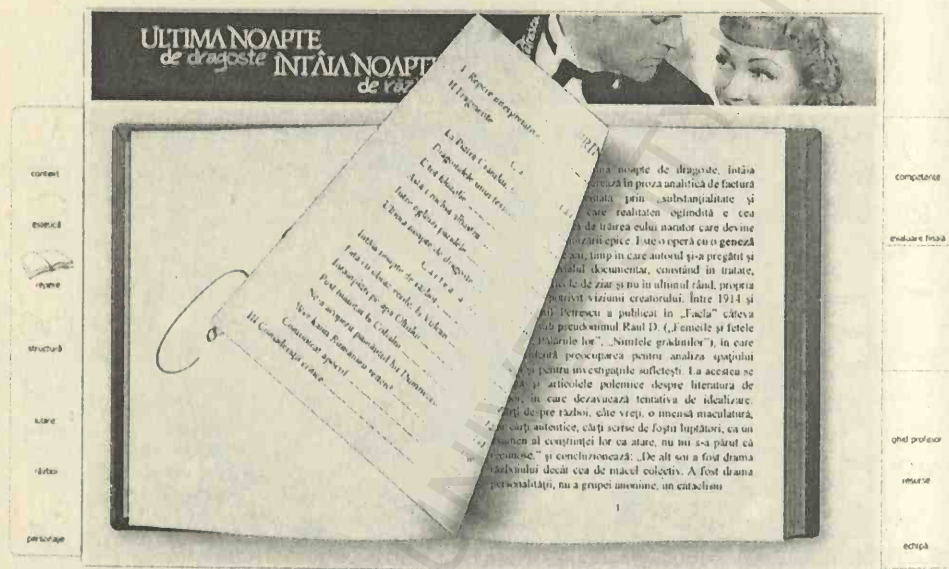
Secțiunea „Estetică” propune un joc de tip labirint prin care elevul are de parcurs un traseu de-a lungul căruia va întâlni fișe cu informații.

Fișele respective apar sub formă unor ferestre, cu buton de închidere. Elevul le parcurge cu atenție, în ordine, și transcrie pe caiet cuvintele-cheie evidențiate în text.

La finalul traseului, apare o fereastră cu concluzii și un test din materia parcursă în cadrul secțiunii, conceput pe modelul subiectului tip I de la examenul de bacalaureat.

De asemenea, elevul capabil de performanță are la dispoziție un material asociat, care dezvoltă problematica autenticității (disponibil prin linkul Studiu aprofundat).

Secțiunea Repere



Secțiunea „Repere” este structurată sub forma unei cărți.

Pagina de titlu conține o serie de informații pentru elev : anul apariției romanului și editura. De asemenea, pagina de titlu este concepută în conformitate cu ediția princeps a operei și redă semnătura autorului, având aspectul unui exemplar al romanului cu autograf.

Cuprinsul devine o modalitate de orientare eficientă și interactivă în conținutul pus la dispoziția utilizatorului. Elevul poate accesa direct un fragment referit în cuprins, prin simpla selectare a linkului corespunzător.

Elevul agață cu mouse-ul colțul paginii și întoarce foaia, parcurgând în același timp conținutul asociat, care include câteva repere interpretative, fragmente ale romanului și referințe critice.

Secțiunea Structură

ULTIMA NOAPTE
de dragoste ÎNȚĂIA NOAPTE
de război

Camil Petrescu



ELEMENTE DE COMPOZIȚIE ȘI STRUCTURĂ

Titlul „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război” anticipează de fapt tematica și compoziția bătăliei: prima parte a operei constituie analiza lucidă a unui sentiment, pe când a doua redă experiența contactului nemijlocit cu moartea.

Tehnica de realizare este însă profund modernă, căci se observă structura unui roman în romani: capitolele I și al VI-lea amplasate în spațiul frontal vor fi continuate în a doua parte, în vreme ce retrospectiva cuprinzând povestea de dragoste se dezvoltă în capitolele II-V din prima parte, în spațiul marelui București. Aceste capitole apar diferite, tehnica narativă fiind tributară subiectivității, în vreme ce capitolele I și al VI-lea, precum și toată partea a doua s-ar încadra în tipul de roman-jurnal, autorul valorificându-și experiența de combatant în primul război mondial. Cee două planuri ale romanului vor veni pe de o parte observarea realității, pe de altă, interioritatea prin introspecție. La nivelul temporalității se observă o nuanțare ce ține de metoda proustiană.

Delimităm un timp al narării, corespunzător unui prezent al acțiunii (capitolele I-VI), retrospectiva supusă analizei (capitolele II-V), un timp al războiului ce își pierde valoarea, un timp psihologic, legat de rețineră evenimentelor, dar și un timp incert al scribului.

O altă subordonare a capitolelor decât aceea de părți, a autorului, ne este sugerată de raportarea lor la momentul narării: capitoul unu și șase din prima parte, precum și toate cele șapte capitole din partea a doua cuprind evenimente aproximativ contemporane cu momentul narării, în timp ce capitolele II-V din partea întâi întrerup firul acestora cu o retrospectivă, un fel de „colatură a timpului pierdut”.

Secțiunea „Structură” oferă profesorului sau elevului câteva elemente de compoziție și structură ale romanului studiat.

Secțiunea Iubire

ULTIMA NOAPTE de dragoste		INTÂIA NOAPTE de război	
DE LA MONOGRAFIA UNEI IUBIRI LA DRAMA INCERTITUDINII			
context	În primele pagini ale romanului, Gheorghe își definește iubirea în termeni de un proces controlat la început cu o extremă luciditate, pentru ca ulterior să devină o dependență maladivă de partener. Fragmentul este ilustrativ pentru elizmiul afectiv al eroului, stabilind totodată etapele care fac trecerea de la monografia iubirii la drama incertitudinii.	compagine	
estetică	„O iubire mare e mai curând un proces de autoaugere... Trebuie timp și trebuie complicitate pentru formarea ei. De cele mai multe ori te obgănești greu, la început, să îți placă femeia fără să care mai târziu nu poți trăi. Iubești mai întâi din mîi, din îndatorire, din dușoie, iubești pentru că ști că asta o face feroct, îți repeți că nu e locul s-o jignești, să îți dai atîta încredere. Pe urmă te obgănești cu surăul și vocea ei, așa cum te obgănești cu un pesaj.	indicare finală	
teme	Și treptat îți trebuie prezența ei altăci. Iubirea în tine muguri onălei alte prieteni și iubiri. Toate planurile tale de viitor îți le faci în funcție de nevoile și preferințele ei. Vrei succese ca să ai surăul ei. Psihologia arată că au o tendință de stabilizare stările suferitești repetate și că, menținute cu voință, duc la o adevarată nevroză. Onor iubire e ca un monoderm, voluntar la început, patologic pe urmă. [...] Toate planurile tale de viitor până la moarte sunt pentru doi tîi.		
structură	A plecat de acasă și ești necontent îngorțat să nu i se întîmple ceva... Te străpunge ca un sîflet orice aluzie despre ea și ești nebun de fericire cînd, după greutăți materiale și umănești uneori, ai izbăvit să faci o surpriză care s-o uimească de plăcere. Ei bine, într-o zi vine femeia aceasta și-ți spune că toate acestea trebuie să înceteze până mâine la ora 11,35, cînd pleacă la gară. [...] Totuși, femeia crede că din această simbioză sentimentală, care e iubirea, poate să-și ia înapoi numai partea pe care a adău-o ea, fără să facă rău restului. [...] Trebuie să se știe că și iubirea are resurse ei. Că acei care se iubesc au drept de viață și de moarte, unul asupra celuilalt.	ghid profesor	
iubire		remuță	
personaje		activă	

Secțiunea „Iubire”, pe lângă informațiile oferite, provoacă elevul să rezolve un puzzle. Ajutat fiind de culori și cunoscând succesiunea secvențelor din roman, elevul va putea rezolva acest puzzle fără dificultate.

Fereastra din mijloc este zona pentru aranjat piesele de puzzle, iar fereastra din dreapta prezintă textul din spatele fiecărei piese după selectarea acestora.

Secțiunea se încheie cu un test de evaluare, prin care se solicită elevului să elaboreze un text de tip argumentativ, pornind de la o afirmație dată, text pe care îl va trimite prin E-mail profesorului pentru evaluare.

Secțiunea Război

ULTIMA NOAPTE
de dragoste **ÎNȚEA NOAPTE**
de război

a) Întâlnirea frontului cu unică reperabilă a personajului, realizată de expresia față din vâșta întâmpinării către care există anumiți trimțteri

Sarcina de Lăzru:

Selecțiază reperul care corespunde fragmentului de text dat (10%). În final, va obține imaginea completă a viziunii competiției asupra războiului.

specialitate

temporalitate

raportul noi celălalt

personaj

„E un soldat care rămâne în sat zi și noaptea. [...] Are un cal alb și aleargă toată ziua de la un capăt la altul al satului. El, păsăcă era el aici, credeți că mai veneau ungura? Se lăza după el cu focuri.”

competențe

evaluare finală

ghid profesor

rezultate

activități

b) atmosfera sumbră, păsăitoare a frontului:

Secțiunea „Război” tratează partea a doua a romanului. În pagina a doua a secțiunii, cele două grupe de opere oferă o perspectivă clară asupra elementelor esențiale ale problematicii în cauză.

În ultima pagină a secțiunii, elevul are de încadrat în grupa corespunzătoare romanul studiat.

Secțiunea se încheie cu un test de evaluare, prin care se solicită elevului să elaboreze un text de tip argumentativ, pornind de la o afirmație dată.

Secțiunea Personaje

Secțiunea „Personaje” prezintă specificul personajului masculin, dar și al celui feminin. Selectând personajul masculin, elevul are acces la informația de bază, iar apoi are de realizat trei activități de învățare.

În prima activitate, elevul trebuie să stabilească anumite corespondențe între informațiile din casetele albastre și tipologiile consemnate în casetele de text alăturate.

În a doua activitate, elevul trebuie să numeroteze ipostazele sociale ale eroului, în funcție de ordinea în care apar în text.

În cea de-a treia activitate, elevului i se cere să atașeze dominantelor de caracter din cărțile de joc expuse trăsături derivate, respectiv argumentații pe care le va descoperi în pachetul alăturat. Problematica personajului feminin este tratată prin intermediul unei singure activități, în care elevul trebuie să încadreze citatele care apar în partea inferioară a ecranului într-una dintre cele două ipostaze din casetele albastre.

De asemenea, și la această secțiune elevul are la dispoziție un conținut suplimentar pentru studiul aprofundat. Secțiunea se încheie printr-un test care constă în elaborarea unui eseu structurat, despre problematica personajului central.

Secțiunea Evaluare finală

ULTIMA NOAPTE de dragoste ÎNȚEA NOAPTE de război

Test de evaluare

Subiect tip I (examen de bacalaureat): 30 de puncte

Se dă următorul text:

„Era atâtă tinerțe, atâtă frângere, atâtă nesocotă în trupul blăni și
atâtă generozitate în ochii înăscuși albaștri, că a tre
Lungie convorbi, acasă, în saonul cu divane acor
mărgine de perne, deveniseră pentru mine – e din
– o nevoie sufletească. De admirat era această fată
de lume.

Mai întâi prin nestovită bunătate pe care o răspă
toate lucrările măruși ei, care era instigatoare, prăpă
cadouri pentru prețene, ar pe colega ei boiavă a i
o soră de caritate, cu o abnegație fără margini, de a
eu căutam să ascund corectum dragostei noastre, i
cu ostentatie, cu mândrie, înalt, dep nu mi plăcea,
fui mișcut de admirația pe care o avea mai toată lumea pentru mine,
fîndcă eram atât de plămăș tubt de una dintre cele mai frumoase
studente și cred că acest orgoliu a constituit baza viitoare mele iubiri.

Să tuburi atât de misubitor o femeie domă de top, să fi atât de
necesar unei existențe, erau sentimente care mă adevăreau în jocul
intim și personalității mele.”

(Garni Petrescu, „Ultima noapte de dragoste, înțea noapte de război”)

„Năgare”

în capitolul al treilea, § 104 Nicodan: „am fînd prezentată viața modernă a
tinerii famoli, cu patetism, Alina și dans – preocupat care e abia suficient
banaruta ars de febra ideilor.

în alfa în paginile 104 de friso Ghilarghidu, înțea fată
licența ca este încăpătoare să se descurce în aceste
a parte din această kuma, înțea se reîntoarce cu sate la
re cursurile de la Universitate.

reîntoarce a lui Ștefan, aducută ma se săbe de unde. în
ma mîndrie, înțea de gîr și de alinarea
sta rîndușă de mîndrie, de durată și durușă sau încăpătoare
semăa umbră de bine, în casa Arinașorei, rîndușă
înșelător. Adică lăsat de femei, domni G.

Tranda profesoare

din mîndrie kuma transpender, în eterna reatitate

încurtea la Cluj, de sărbătorirea Sărbătorii Constantin și Elena, cu o
fanta de prețene, probă care în admirativ înțea, declară că viața de
păcătoasă a părtașului principal, Ștefan, care pune sub semnul îndoielii
făcătoare totuși, omușă mîndrie personală în suflete și pa călătorește
„înșelător” înțea mîndriea din furtuna domni G., înțea înțea mîndrie mîndrie
La rîndușă sau se să război pentru umbră de a și fînd rîndușă, aducută
acasa înțea – o noapte o femeie „năgare”, înțea și părăsesc

3344

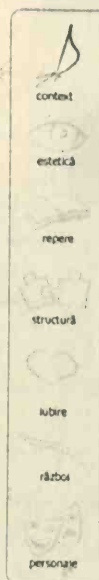
Tranda profesoare

Secțiunea cuprinde :

- test sumativ cu încărcare din fișier XML, în care profesorul poate adăuga întrebări foarte ușor, specificându-le enunțul, răspunsurile, și feedbackul. Corectitudinea răspunsurilor poate fi verificată după fiecare grupă de trei itemi. În cazul în care un răspuns este greșit, elevul este atenționat să reia anumite informații, iar punctajul final va fi diminuat.
- Test sumativ cu item subiectiv, pe modelul subiectului tip III din cadrul Examenului de Bacalaureat. Elevul redactează, în editorul deschis în aplicație, un eseu structurat de cel mult 8.000 caractere pe care îl trimite prin E-mail profesorului, pentru evaluare.

Butonul **Evaluare finală** poate fi activat o singură dată, așa cum este specificat în fereastra de atenționare deschisă automat la selectarea acestei opțiuni. De aceea este indicat să fie selectat la sfârșitul parcurgerii tuturor secvențelor de conținut.

Elemente grafice de interfață

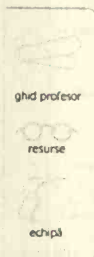


Opțiunile meniului principal sunt organizate sub formă de butoane poziționate în partea stângă și în partea dreaptă a aplicației.

Cele din stânga sunt dispuse în ordinea secțiunilor în care se recomandă a fi parcurs conținutul softului.



În partea dreaptă sunt butoanele care permit accesarea competențelor pentru fiecare activitate de învățare integrată în soft, cele destinate Evaluării finale, Ghidul profesorului, Resurse utilizate și Echipa.



Buton instructaj -

- este amplasat în partea din dreapta-jos a ecranului și, atunci când este accesat, prezintă, într-o fereastră de detaliu, instrucțiuni despre folosirea unei aplicații.

Buton navigare-înainte -

- este amplasat în partea din dreapta-jos a ecranului și, atunci când este accesat, conduce utilizatorul în pagina succesoare a softului.

Buton navigare-înapoi -

- este amplasat în partea din stânga-jos a ecranului și, atunci când este accesat, conduce utilizatorul în pagina precedentă a softului.

Buton validare aplicație -

- este amplasat în partea din dreapta-jos a aplicațiilor care necesită validarea soluției.

Buton reinițializare aplicație -

- este amplasat deasupra butoanelor validare și, prin accesare, se reinițializează aplicația.

Fereastră pop-up

- se deschide deasupra paginii curente și afișează informații referitoare la competențele asociate momentului de lecție sau instrucțiuni de rezolvare a sarcinilor de lucru.

Competențe - Context

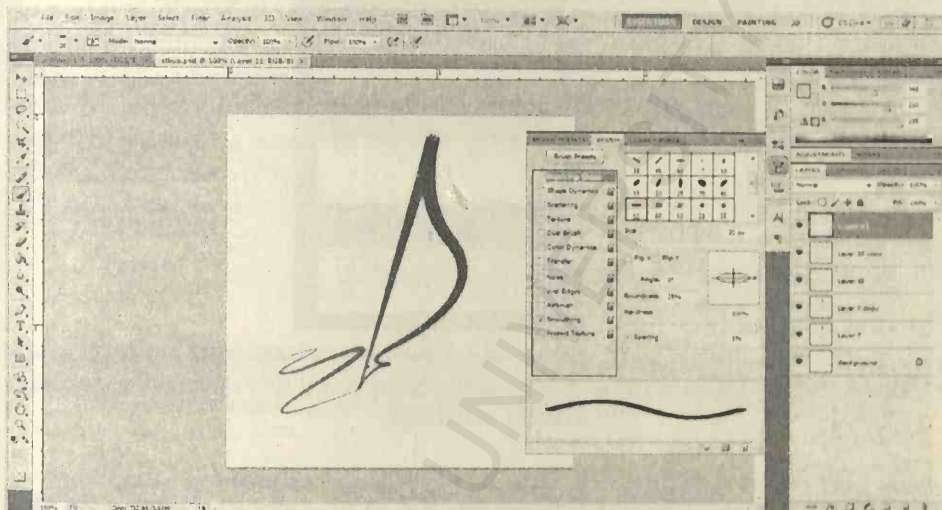
Analiza principalelor componente de structură, de compoziție și de limbaj specifice textului narativ.

După parcurgerea acestui conținut, elevul va fi capabil:
 să înțeleagă problematica intelectualului camilpetrescian;
 să integreze argumentat eroii în categoriile specifice personajului;
 să identifice trăsăturile care compun profilul interior al personajului masculin și viziunea subiectivă asupra eroinei.

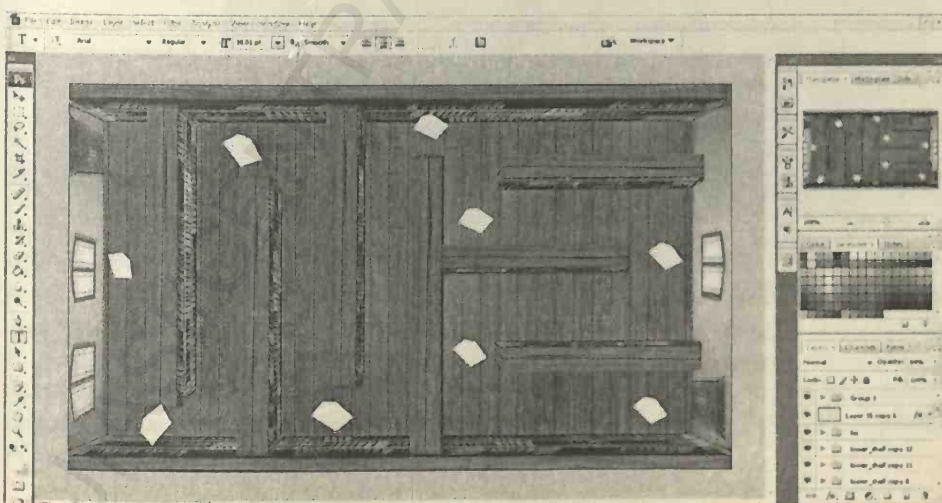
Detalii tehnice de implementare

În dezvoltarea softului am utilizat :

- Adobe Photoshop CS3 pentru realizarea elementelor grafice precum banner, layout, butoane, ferestre pop-up, labirint, animații/aplicații

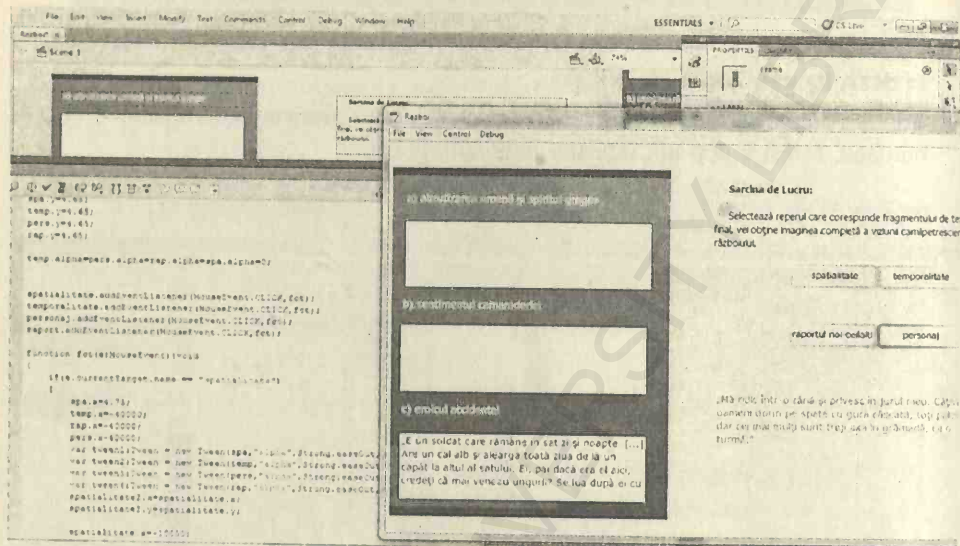


Grafica butonului secțiunii *Context* din meniul aplicației

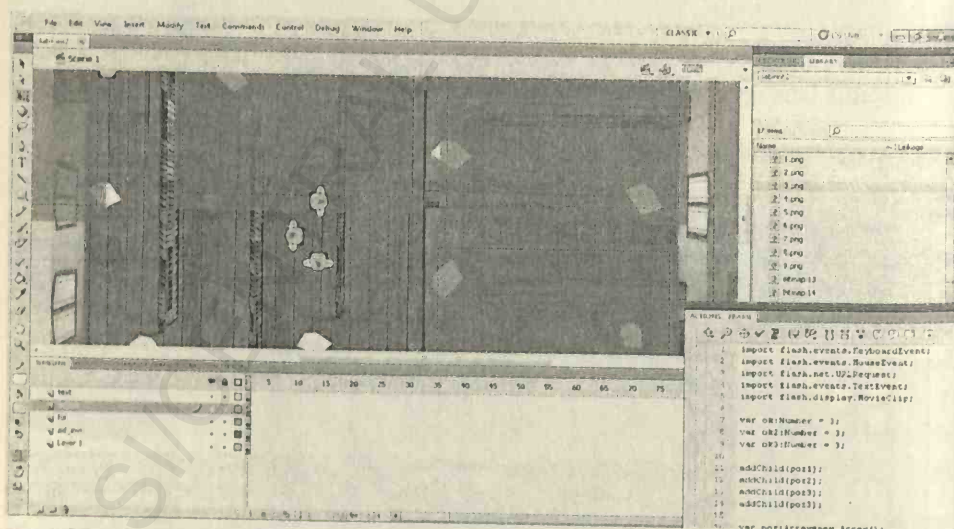


Grafica labirintului din secțiunea *Estetică* din meniul aplicației

- Adobe Flash CS5 pentru realizarea animațiilor și aplicațiilor incluse în fiecare secțiune



Exemplu de cod Action Script pentru unul dintre modulele de evaluare din secțiunea *Război* a aplicației



Exemplu de cod Action Script pentru animația din labirintul utilizat în activitățile din secțiunea *Estetică* a aplicației

Resurse necesare

Cerințe de sistem minimale : procesor 1 GHz, 512 Mb RAM, 256 Mb Video card, Windows XP/Vista/Windows7, conexiune Internet. Conexiunea Internet este necesară pentru trimiterea prin E-mail a răspunsurilor la itemii cuprinși în teste.

Pentru a rula corect, aplicația necesită instalarea Adobe Flash Player 10, software disponibil gratuit la adresa <http://get.adobe.com/flashplayer/>.

Secvența audio-video din animația prezentă pe pagina introductivă a softului, necesită un sistem audio obișnuit.

Dacă se utilizează monitoare wide, se recomandă vizualizarea softului în browser în formatul Full Screen (F11).

Instalarea aplicației

Aplicația se instalează cu dublu click pe fișierul executabil inclus pe CD, **camil_petrescu_ultimanoapte.exe** care va dezarhiva pachetul la locația specificată de utilizator.

Cu dublu click pe fișierul **ultimanoapte.html** din folderul creat la instalare se va deschide aplicația în browser.

Concluzie

Softul „Camil Petrescu – *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*” constituie un mediu de învățare activ și stimulativ, valorificând creativitatea elevului și dispoziția ludică specifică vârstei. De asemenea, este o sinteză originală a unor informații rezultate dintr-o documentație exhaustivă și calitativă, esențiale parcurgerii optime a conținutului asociat programei de clasa a X-a și a celei de bacalaureat. Informațiile sunt accesibilizate prin activități deosebit de antrenante, cu un grad mare de interactivitate, fără a renunța la contactul nemijlocit cu textul literar, asigurându-se astfel formarea competențelor specifice. Multiplele forme de evaluare și autoevaluare conferă suportul necesar elevului în acest parcurs de învățare fie dirijat, fie autonom. Nu în ultimul rând, softul devine un suport necesar profesorului, printr-o eficientizare a timpului, dar și printr-un anumit grad de libertate pe care îl oferă, conținutul putând fi parcurs integral sau secvențial.

Repere bibliografice

- Petrescu, Camil, *Teze și antiteze*, Editura Minerva, București, 1971
- Petrescu, Camil, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, Editura Eminescu, 1980

- Alberes, R.-M., *Istoria romanului modern*, EPLU, București, 1968
- Apetroaie, Ion, *Literatură și reflexivitate*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1996
- Barthes, Roland, *Romanul scriiturii*, Editura Univers, București, 1987
- Balotă, Nicolae, *De la Ion la Ioanide. Prozatori ai secolului XX*, Editura Eminescu, București, 1974
- Bădăraș, George, *Modernismul interbelic*, Institutul European, 2005
- Booth, C. Wayne, *Retorica romanului*, Editura Univers, București, 1976
- Călinescu, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1985
- Crețu, Nicolae, *Constructorii ai romanului*, Editura Eminescu, București, 1982
- Crohmălniceanu, Ovid. S., *Literatura română între cele două războaie mondiale*, Editura Minerva, București, 1975
- Lovinescu, Eugen, *Istoria literaturii române contemporane*, Editura Minerva, București, 1989
- Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe. Eseu asupra romanului românesc*, Editura Minerva, București, 1980
- Petrescu, Lăcrămioara, *Poetica personajului în romanul lui Camil Petrescu*, Editura Junimea, Iași, 2000
- Popa, Marian, *Camil Petrescu*, Editura Albatros, București, 1972
- Popescu, Titu, *Concepțe și atitudini estetice*, Editura Meridiane, București, 1983

Resurse multimedia

- PageFlip – utilizat în scena Repere
- Filmul din pagina introductivă – este utilizată o secvență de maxim 30 secunde, ce este acceptată de legile de copyright

Evaluarea la ora de limbă și literatură română

7.1. Generalități. Definiții, etape, funcții ale evaluării

Într-un sens larg, evaluarea este „procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare”¹.

Complexitatea evaluării este dată de faptul că ea nu poate fi considerată doar o operație sau o tehnică de control și măsură; evaluarea presupune *un ansamblu de operații* „mentale și acționale, intelectuale, atitudini, afecte despre care se presupune că precizează :

- conținuturile și obiectivele ce trebuie evaluate ;
- în ce scop și în ce perspectivă se evaluează (perspectiva deciziei de evaluat) ;
- când se evaluează (la începutul învățării, pe parcursul acesteia, la sfârșit de bilanț) ;
- cum se evaluează ;
- în ce fel se prelucrează datele și cum sunt valorizate informațiile ;
- pe baza căror criterii se apreciază”².

Actul evaluării presupune trei *etape* relativ distincte :

- 1) *Măsurarea* – operație de cuantificare a rezultatelor școlare ; ea înseamnă, în sensul cel mai larg, atribuirea de numere/simboluri exacte unor fapte și fenomene. Principala modalitate de exprimare cantitativă a rezultatelor constatate și de validare a lor este notarea, operație ce se obiectivează (materializează) prin anumite semne (simboluri) convenționale, denumite *note* (I. Nicola, C. Cucuș).
- 2) *Aprecierea* – emiterea unei judecăți de valoare referitoare la rezultatele măsurate. La rândul ei, se exprimă prin : *calificative* (*foarte bun, bun, satisfăcător, suficient, insuficient*), ce marchează nivelul de performanță sau eficiență atins de cel examinat,

1. Constantin Cucuș, cap. „Evaluarea școlară. Intenționalitate, procesualitate, strategii”, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. cit., p. 424.
2. Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2004, pp. 10-11.

dar și prin mențiuni speciale, laude, observații critice, comentarea rezultatelor constatate pe baza verificării.¹

- 3) Acțiunea de *elaborare a deciziilor*, de stabilire a modalităților corective și ameliorative (C. Postelnicu, C. Cucos).

După cum s-a observat, în didactica modernă, evaluarea nu mai este văzută exclusiv ca un proces distinct, bi- sau trifazat (vezi *supra*). La ora actuală, se vorbește despre „împletirea și contopirea celor trei funcții și componente ale procesului de învățământ – predare, învățare și evaluare – de existența unui proces unitar de predare, învățare și evaluare, de demersuri euristice cu caracter evaluativ, de evaluare continuă, formativă și formatoare ș.a.m.d.”².

Funcțiile evaluării

Literatura de specialitate (I. Nicola, I. Maciuc ș.a.) identifică trei *funcții* principale ale evaluării :

1. Funcția de *constatare* a rezultatelor activității școlare, constând în inventarierea achizițiilor pe care le are elevul în momentul examinării, a progresului sau, dimpotrivă, a regresului înregistrat de el, de la o etapă la alta a instruirii.
2. Funcția de *diagnosticare* a activității, care vizează analiza datelor colectate și stabilirea măsurilor corespunzătoare (corectarea, modificarea strategiilor ineficiente, modificarea stilului de predare sau a comportamentului didactic etc.).
3. Funcția de *prognosticare (predictivă)*, prin care se anticipează nivelul de realizare și ritmul de desfășurare a activității de predare-învățare în etapele viitoare și, implicit, rezultatele și performanțele posibile ale elevilor.

Li se adaugă, la unii sau alții dintre pedagogi, alte funcții ca :

- funcția de *clasificare și selecție* (C. Postelnicu), ce constă în ierarhizarea elevilor – în cadrul clasei, în clasificarea și admiterea la examene, concursuri și olimpiade școlare ; această funcție este numită și funcție de *decizie* (C. Cucos) sau funcție de *selecție/de discriminare* (I.T. Radu) ;
- funcția de *informare* (C. Cucos) a părinților, a factorilor de decizie, a societății, în general, asupra randamentului procesului instructiv-educativ, funcție numită și funcție *socială* (C. Postelnicu) ;
- funcția de *certificare* (C. Cucos), de recunoaștere a statutului dobândit de către candidat în urma susținerii unui examen sau a unei evaluări normative ;
- funcția *formativă*, care se referă la faptul că evaluarea îl ajută pe elev, dar și pe profesor să conștientizeze progresele sau regresele înregistrate în învățare, eficiența sau ineficiența metodelor folosite, direcția și modalitățile de acțiune, pentru îmbunătățirea stilului de învățare și a rezultatelor școlare și să se autoevalueze ; această funcție este numită și funcție *pedagogică* (C. Cucos).

1. Constantin Postelnicu, *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramis, București, 2002, p. 101.
2. Ion Radu, „Evaluarea activității diadei profesor-elev (elemente de docimologie didactică)”, în M. Ionescu, M. Bocoș (coord.), *op. cit.*, pp. 384-385.

7.2. Forme (tipuri) de evaluare a rezultatelor școlare

Coroborând mai multe criterii, pedagogul ieșean Constantin Cucos obține una dintre cele mai complete clasificări ale formelor de evaluare. Astfel, ar exista,

1. Din punctul de vedere al *situațiilor de evaluare* :
 - *evaluare realizată în circumstanțe naturale*, bazată pe observarea activității elevilor ;
 - *evaluare specifică*, realizată în condiții special create, ce presupun aplicarea unor probe ;
2. După *funcția dominantă* îndeplinită :
 - *evaluare constatativă* (ce presupune diagnoza descriptivă, așadar localizarea lacunelor, erorilor, dar și a punctelor forte în cunoștințe și abilități, respectiv diagnoza etiologică, așadar relevarea cauzelor care au determinat neajunsurile constatate) ;
 - *evaluare predictivă*, ce urmărește prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă în viitor unui program de instruire ;
3. După *momentul în care se integrează în desfășurarea procesului didactic* :
 - *evaluarea inițială* (realizată la începutul demersurilor instructiv-educative) ;
 - *evaluarea formativă* (care însoțește întregul parcurs didactic) ;
 - *evaluarea sumativă* (care se realizează de obicei la sfârșitul unei secvențe mai lungi de instruire).
4. După *statutul subiectului* în dispozitivul educativ :
 - *autoevaluarea* (efectuată de subiectul însuși asupra propriului progres) ;
 - *evaluarea internă* (întreprinsă de aceeași persoană/instituție direct implicată care a generat activitatea de învățare – ex : învățătorul sau profesorul clasei) ;
 - *evaluarea externă* (realizată de altă persoană/instituție decât cea care a asigurat derularea predării și a învățării).
5. După *referentul evaluării* :
 - *evaluarea procesului de învățare* (atât a achizițiilor, cât și a procesului în sine) ;
 - *evaluarea sistemului de instruire* în care se desfășoară educația ;
 - *evaluarea performanțelor* (materializate în cunoștințe, atitudini, valori, conduite) ;
 - *evaluarea achizițiilor realizate în afara școlii*.
6. După *domeniul psihocomportamental* evaluat :
 - *evaluarea în domeniul psihomotor* (evaluarea capacităților, a aptitudinilor și a deprinderilor) ;
 - *evaluarea în domeniul socioafectiv* (evaluarea atitudinilor, a sentimentelor, a credințelor) ;
 - *evaluarea în domeniul cognitiv* (evaluarea cunoștințelor).
7. După *rigurozitatea exprimării rezultatelor evaluării* :
 - *evaluarea cantitativă* (evaluare care permite exprimarea cifrică, exactă) ;
 - *evaluarea calitativă* (evaluare în cadrul căreia rezultatele se exprimă prin opinii, păreri, deziderate).

8. După *acuratețea instrumentelor* utilizate în evaluare :
 - evaluare *obiectivă* (prin teste, probe algoritmizate și formalizate) ;
 - evaluare *impresivă* (observația, urmărirea progreselor, portofoliul, eseu etc.) ;
9. După *referențul în concordanță cu care se realizează evaluarea* :
 - evaluarea *normativă* (care apelează la o normă, apreciind poziția individului față de un altul într-un grup) ;
 - evaluare *criterială* (care apelează la un criteriu, judecând performanța unui individ după gradul de realizare a criteriului stabilit în funcție de obiectivele propuse).
10. După *statutul evaluării* în realizarea progresului individual :
 - evaluare *sumativă* (care arată nivelul la care a ajuns un anumit elev la un moment dat. Este o judecată definitivă care certifică sau sancționează calitatea celui evaluat, se produce „la termen”, fiind o evaluare finală, și se bazează pe informații obținute în urma unui test, examen sau cumulând datele obținute în timpul evaluării continue) ;
 - evaluarea *formativă* (care nu certifică o etapă, ci permite ameliorarea rezultatelor, revenirea asupra celor învățate pentru a le corecta și a facilita trecerea spre o altă etapă, este orientată spre un ajutor imediat și încearcă să coreleze caracteristicile elevului cu caracteristicile conținuturilor de învățat ; se desfășoară cu regularitate și este utilizată în luarea deciziilor privind activitatea continuă).¹

În documentele școlare uzuale, apar cu precădere cele trei tipuri de evaluare ce depind de momentul/etapa când se realizează evaluarea : evaluarea inițială (predictivă), evaluarea formativă (continuă, de progres) și evaluarea sumativă (finală). Cum le-am prezentat, succint, în volumul de *Didactica literaturii române*, mă limitez, aici, să fac o singură observație : fiecare dintre aceste forme de evaluare presupune, în mod explicit sau implicit, stabilirea de ierarhii sau măcar comparații între elevi. I. Radu² ne atrage atenția, însă, pe bună dreptate, asupra necesității de a lărgi cadrul de raportare și comparație : fiecare elev ar trebui raportat la „propriul său standard, ca expresie a capacităților și motivației pentru învățare”, apoi la „standardele sau norma grupului-clasă (=evaluare normativă)”, în sfârșit, la „obiectivele prevăzute în programă, respectiv în documentele de lucru, proiectele de lecție etc.” (=evaluare formativă).

7.3. Principalele metode și instrumente evaluative

Fără să insist asupra diferenței (altminteri prea puțin relevante din perspectiva didacticii disciplinei) dintre metodă, tehnică și instrument de evaluare, redau în continuare lista celor mai utilizate metode și instrumente evaluative care apar în lucrările de specialitate :

1. După Constantin Cucos, cap. „Evaluarea școlară. Intenționalitate, procesualitate, strategii”, în Constantin Cucos (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. cit., pp. 438-439.
2. I. Radu, art. cit., în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), *op. cit.*, p. 390.

1. Metode și instrumente *tradiționale* :

- Probe orale :
 - *conversația de verificare (prin întrebări și răspunsuri) ;*
 - *interviul ; proba cu suport vizual ;*
 - *examenul oral (cu acordarea unui anumit timp de gândire) ;*
 - *redarea (repovestirea) ;*
 - *descrierea și reconstituirea ;*
 - *descrierea/explicația/instructajul ;*
 - *completarea unor dialoguri neîncheiate ;*
 - *seminarul ;*
 - *colocviul.*
- Probe scrise :
 - *extemporalul (lucrare scrisă neanunțată) ;*
 - *activitatea de muncă independentă în clasă ;*
 - *lucrarea de control (anunțată) ;*
 - *lucrarea scrisă semestrială (teza) ;*
 - *tema pentru acasă ;*
 - *examenul scris (testarea națională, bacalaureatul) ;*
 - *testul.*

2. Metode și instrumente *complementare (alternative)* :

- *observarea directă a elevilor ;*
- *autoevaluarea/declarația de intenții ;*
- *proiectul sau experimentul ;*
- *interviul ;*
- *eseul ;*
- *fîșele de apreciere ;*
- *rapoartele scrise ;*
- *portofoliul ;*
- *investigația ;*
- *editările de materiale diverse : minidicționare, reviste școlare, realizarea de montaje, desene, fotografii, clipuri, texte ;*
- *dramatizările sau dezbaterile pe teme problematizate etc.*

Dintre acestea, le voi prezenta în continuare pe cele mai frecvent utilizate de către profesorii de limba și literatura română. Sursele esențiale de informare sunt, din nou : Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999, respectiv „Evaluarea activității diadei profesor-elev (elemente de docimologie didactică)”, în Miron Ionescu, Mușata Bocoș (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009 ; Constantin Cucoș, „Evaluarea școlară. Intenționalitate, procesualitate, strategii”, în Constantin Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 2009.

7.3.1. Instrumente tradiționale de evaluare

• Chestionarea orală / Examinarea orală

Este un instrument tradițional de evaluare ce constă într-o conversație individuală, frontală sau combinată. Ea se folosește „cu precădere ca verificare curentă și parțială, pe parcursul programului de instruire, ca și în cadrul examenelor”¹ și are ca scop evidențierea volumului și a calității cunoștințelor, priceperilor și a deprinderilor dobândite de elevi într-o perioadă de timp.

Ea are numeroase *avantaje* :

- permite o verificare directă a cunoștințelor de specialitate, pe fondul unei comunicări totale, semantică și ectosemantică ;
- stimulează dezvoltarea exprimării orale fluente a elevilor ;
- permite corectarea din mers a potențialelor erori în alcătuirea răspunsurilor ;
- poate încuraja elevii să depășească eventualele blocaje ce pot apărea, prin formularea de întrebări suplimentare ;
- permite o cuantificare și o notare imediată a răspunsurilor, eventual motivată elevilor.

Dezavantajele nu sunt însă de ignorat :

- numărul elevilor care pot fi astfel evaluați este relativ mic ; restul elevilor din clasă, neantrenați în această secvență, riscă să asiste pasiv la oră, să-și manifeste plictiseala, indiferența sau chiar dezaprobarea față de metodă. În scopul evitării unor asemenea riscuri, este de dorit antrenarea lor în procesul evaluativ, prin corijarea sau completarea răspunsurilor celor chestionați ;
- unii elevi mai sensibili pot fi copleșiți de emoție sau inhibați atunci când sunt solicitați să răspundă în fața profesorului și a întregii clase, caz în care profesorul poate să îi încurajeze, să le determine revenirea confortului psihic anterior evaluării ;
- subiectivitatea, prea evidentă uneori, a profesorului ce nu poate să-și controleze prea bine reacțiile la răspunsurile nedorite, simpatia sau antipatia față de unii elevi etc.

Eficiența acestei metode tradiționale este dată în primul rând de modul în care sunt formulate întrebările, al căror nivel de dificultate ar fi mai bine să crească progresiv (dacă la început se pot utiliza deliberat întrebări simple, închise, ulterior trebuie să se treacă la întrebări factuale, întrebări descriptive, narative, speculative, ipotetice etc.). În al doilea rând, de ceea ce se urmărește de fapt : depășirea simplei reproduceri a cunoștințelor, în favoarea interpretării și a prelucrării lor, a capacității de a opera cu ele, a punerii lor în practică.

Specialiștii în teoria evaluării deosebesc două *forme* de chestionare :

- cea *curentă*, utilizată ori de câte ori se ivește ocazia, cu precădere în cadrul lecțiilor, când se realizează reactualizarea cunoștințelor anterioare, când se realizează învățarea propriu-zisă sau evaluarea formativă ; se poate efectua frontal sau individual ;

1. Ion T. Radu, *Evaluarea în procesul didactic*, Ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, 2004, p. 170.

- cea *finală*, utilizată în ore speciale, destinate recapitulării cunoștințelor dobândite, la sfârșit de unitate de învățare, de semestru sau an școlar, la examenul de bacalaureat (proba orală) etc.

• *Probele scrise*

Reprezintă un alt instrument tradițional de evaluare, utilizat și acum pe scară largă. Ca și chestionarea orală, prezintă o serie de *avantaje*:

- permite evaluarea într-un timp relativ scurt (sigur, dacă se ia în calcul numai intervalul de timp alocat evaluării propriu-zise, nu și acela al corectării lucrărilor rezultate) a mai multor elevi și a unui volum mai mare de cunoștințe, deprinderi și priceperi specifice disciplinei respective;
- este mai obiectivă, presupunând existența unor bareme de notare (ce trebuie comunicate și elevilor), ca și corectarea cu atenție a fiecărui răspuns, ceea ce diminuează considerabil subiectivitatea corectorului;
- permite elevilor să-și dozeze, după necesități, timpul de lucru, să revină asupra unor răspunsuri considerate ca fiind nesatisfăcătoare, să depășească măcar parțial povara emoțiilor inerente procesului evaluativ;
- permite o distribuie mai echitabilă a sarcinilor de lucru pentru fiecare elev – subiectele, chiar dacă sunt diferite, „pe numere”, trebuie în așa fel gândite și formulate de profesorul evaluator, încât să fie de dificultate comparabilă.

La fel, probele scrise au *dezavantaje* evidente:

- nu permit feedbackul imediat;
- în cazul în care elevul începe să rezolve sarcina de lucru utilizând premise eronate, nu mai poate fi corijat;
- la fel, în cazul unui potențial blocaj, elevul nu poate fi ajutat să-l depășească în timp util;
- aceste probe permit, de multe ori, reproducerea unor cunoștințe memorate mecanic, a unui „schelet” conceptual considerat utilizabil indiferent de nuanțările/articulațiile individualizate prin enunțurile efective ale sarcinilor de lucru.

Dintre *tipurile* de lucrări scrise, menționez:

- probele scrise *curente* (extemporalele), neanunțate din timp, pentru că urmăresc verificarea lecției curente, durând 10-15 minute;
- probele de evaluare *periodică*, ce sunt precedate, de regulă, de lecții de sistematizare și recapitulare a cunoștințelor ce urmează să fie evaluate. Ele sunt, de aceea, anunțate cu cel puțin o oră înainte, deoarece vizează verificarea gradului de realizare a obiectivelor stabilite înaintea parcurgerii unității respective și durează de obicei 30-35 de minute. Funcția pe care o îndeplinesc este funcția *diagnostică* (cf. Ion T. Radu, *op. cit.*);
- lucrările scrise *semestriale*, anunțate încă din primele ore din semestru; sunt și ele precedate de lecții de sistematizare și recapitulare de 1-2 ore; prin ele se verifică materia însușită într-un semestru întreg. Ele durează una, uneori două ore (mai ales în cazul claselor terminale – a VIII-a și a XII-a) și sunt urmate de analiza lucrărilor,

constând în discuția baremului, corectarea celor mai frecvente greșeli de conținut și de redactare, sugestii etc. Funcția pe care o îndeplinesc este *diagnostică și prognostică* (cf. Ion T. Radu, *op. cit.*).

Indiferent de forma lucrării scrise, contează foarte mult :

- planificarea ;
- alegerea și formularea subiectelor ;
- corectarea lor metodică.

Planificarea lor trebuie să urmărească evitarea suprapunerilor posibile ale lucrărilor cu cele de la alte discipline, evitarea supraaglomerării elevilor, asigurarea unei dozări raționale a efortului acestora etc.

În privința alegerii subiectului, să observăm faptul că, în cazul limbii și literaturii române, se preferă în general două tipuri de subiecte. Primele, din păcate încă destul de frecvente, mai ales în cazul corectorilor comozi, ce au fixată dinainte nota fiecărui elev cunoscut, constau în formulări mai generale, care, aparent cel puțin, oferă elevilor o mai mare libertate în conceperea și redactarea răspunsurilor. Iată câteva dintre formulările clișeizate :

- La clasele gimnaziale :
 - *Caracterizați un personaj preferat ;*
 - *Comentați o operă epică/lirică/dramatică ;*
 - *Vocabularul limbii române etc.*
- La clasele de liceu :
 - *Alcătuți un eseu despre copilărie/școală/familie/iubire (clasa a IX-a) ;*
 - *Realizați un eseu despre romanul românesc interbelic (clasa a X-a) ;*
 - *Sintetizați într-un eseu trăsăturile literaturii actuale (clasa a XII-a) etc.*

Asemenea subiecte, formulate de profesori în grabă, dar cu intenția mărturisită de a avantaja elevii (ce pot să-și aleagă nestingheriți atât structura compunerii, cât și operele literare la care să facă referire), nu necesită de fapt un barem riguros construit și oferă corectorului posibilitatea de a foileta, neglijent, teancul de foi strânse la sfârșitul evaluării scrise.

Al doilea tip de subiecte presupune meticulozitate în formularea și corectarea lor, întrucât necesită alcătuirea unui barem după care să se facă aprecierea și notarea. În ciuda faptului că timpul utilizat de o astfel de metodologie este mult mai mare, ea este preferabilă, datorită avantajului major : obiectivitatea în notare.

În acest sens, didacticienii recomandă utilizarea frecventă a principalei forme de eficientizare a lucrărilor scrise, pe care o reprezintă *testul docimologic*, probă standardizată constând într-un „set de probe sau întrebări, cu ajutorul căruia se verifică și se evaluează nivelul asimilării cunoștințelor și al capacităților de a opera cu ele, prin raportarea răspunsurilor la o scară de apreciere etalon, elaborată în prealabil”¹. (Reamintesc faptul că termenul este de origine greacă – *dokime* = „probă”, „încercare”, „cântărire”, „examen” – și că docimologia este știința care se ocupă cu studiul

1. I. Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000, p. 401.

examenelor, concursurilor și notării, al formelor, mijloacelor și procedeele care asigură aprecierea justă, obiectivă a cunoștințelor celor examinați).

Elaborarea unui test docimologic implică mai multe aspecte fundamentale: precizarea obiectivelor; documentarea științifică; avansarea unor ipoteze/conceperea ori selecționarea problematicii de evaluat și a itemilor; experimentarea (aplicarea) testului; analiza statistică și ameliorarea testului (Constantin Cucos, art. cit., în Constantin Cucos (coord.), op. cit., p. 457).

Întrebările sau *itemii* pot fi:

- *obiectivi* (cu alegere duală, de tip pereche, cu alegere multiplă);
- *semiobiectivi* (itemi cu răspuns scurt, de completare, structurați);
- *subiectivi* (itemi de tip eseu, ce poate fi structurat/semistructurat sau nestructurat).

A. *Itemii obiectivi* pot avea următoarele forme:

A.1. *itemi cu alegere duală*, care solicită din partea elevilor asocierea unuia sau a mai multor enunțuri cu una din componentele unor cupluri de alternative duale, cum ar fi: *adevărat-fals, corect-greșit, enunț factual – enunț de opinie*.

Exemple:

- a) *Citește cu atenție fiecare dintre întrebările de mai jos. Dacă răspunsul corect este DA, încercuiește litera „D”. În caz contrar, încercuiește litera „N”.*
 - D N „Eu nu strivesc corola de minuni a lumii” nu este o artă poetică?
 - D N Dimitrie Anghel este un poet simbolist?
 - D N Primul vers din Odă (în metru antic) conține o succesiune de trei verbe?
- b) *Citește cu atenție fiecare dintre afirmațiile de mai jos. În cazul în care apreciezi că afirmația este adevărată, încercuiește litera „A”. În cazul în care apreciezi că afirmația este falsă, încercuiește litera „F”:*
 - A F Hanu Ancuței conține șapte povestiri.
 - A F În Povestea lui Harap-Alb, Spânu este antagonist.
 - A F Fantasticul este o categorie estetică sinonimă cu fabulosul.
- c) *Citește cu atenție textul următor, apoi fiecare dintre afirmațiile de mai jos. Dacă ele sunt corecte, încercuiește litera „D” („Da”). În caz contrar, încercuiește litera „N” („Nu”).*

„Sunt un vicios al lecturii. Am nevoie să citesc așa cum am nevoie să mănânc și să beau. Hrana pe care mi-o oferă lectura îmi este la fel de indispensabilă ca și aceea materială. Resimt fiecare zi fără o carte ca pe o zi pierdută.”

(Nicolae Manolescu)

- D N În prima propoziție din text, subiectul este subînțeles.
- D N În a doua frază din text, există o singură propoziție principală.
- D N Adjectivul „indispensabilă” apare în text la gradul comparativ de superioritate.
- D N Ultima frază conține trei substantive în cazul acuzativ.
- D N Funcția sintactică a celui de-al doilea substantiv din text este subiect.
- D N „Mi” este, aici, un pronume personal.

Prin intermediul acestui tip de item, se poate evalua un volum impresionant de rezultate de învățare, de complexitate redusă și medie. Există însă și dezavantaje ale utilizării lor exhaustive. Mai întâi, se cuvine subliniat faptul că itemii cu alegere duală sunt inutilizabili în situația în care se urmărește obținerea de răspunsuri în situații complexe, în care nu există un singur răspuns corect. Teoreticienii notează, apoi, și câteva riscuri potențiale: vulnerabilitatea față de răspunsurile date la întâmplare, faptul că identificarea unui enunț ca fiind incorect, fals ș.a. nu implică în mod necesar cunoașterea de către elev a afirmației adevărate etc.

O soluție pentru a se evita acest inconvenient este versiunea tehnicii numită „Modificarea variantei false”.

Exemplu:

Citește cu atenție afirmațiile de mai jos. Dacă afirmația este adevărată, încercuiește litera „A”. Dacă apreciezi că e falsă, încercuiește litera „F” și înlocuiește cuvântul subliniat pentru a face ca afirmația să fie adevărată. Scrie cuvântul corect, „înlocuitor”, în spațiul liber, imediat după litera „F”.

- A F (...) 1. *Titlul inițial al romanului Enigma Otiliei de George Călinescu a fost „Tatăl Otiliei”.*
- A F (...) 2. *În momentul dezertării, Apostol Bologa este capturat de locotenentul Cervenko.*
- A F (...) 3. *Patul lui Procust de Camil Petrescu este un roman obiectiv.*

Recomandări pentru construirea itemilor cu alegere duală:

- se vor evita enunțurile cu caracter foarte general (de exemplu: *Romantismul este un curent literar*);
- se vor evita enunțurile irelevante din punctul de vedere al rezultatelor de învățare abordate (de exemplu: *Simbolismul este un curent literar apărut în Rusia/România*);
- se vor evita enunțurile lungi și complexe, în care să se introducă două sau mai multe idei (de exemplu: *În ciuda faptului că se pot identifica în opera lui lirică și elemente expresioniste, George Bacovia e, cu siguranță, cel mai mare poet simbolist român.*).

A.2. *Itemii de tip pereche (asociere simplă)* solicită din partea elevului stabilirea unor corespondențe între cuvinte, propoziții, fraze, nume, litere sau alte categorii de simboluri, distribuite pe două coloane paralele. Elementele din prima coloană, pentru care urmează a se identifica elementele corespondente din coloana a doua, se numesc *premise*, cele din coloana a doua – *răspunsuri*, iar criteriul/criteriile pe baza cărora urmează a se stabili perechile de elemente sunt enunțate sau explicate în *instrucțiuni*. Se vorbește de o „împerechere asimetrică”, dacă în coloana răspunsurilor sunt mai multe elemente decât în coloana premiselor.

Exemplu:

Înscrieți în spațiul din stânga numerelor de ordine ale volumelor de poezii din coloana A litera care corespunde numelui autorului care a scris volumul respectiv:

A.

1. *Scânței galbene*
2. *Grădina între ziduri*
3. *II Elegii*
4. *Flori de mucigai*
5. *La cumpăna apelor*

B.

- A. Nichita Stănescu
- B. George Bacovia
- C. Ștefan Aug. Doinaș
- D. Ion Pillat
- E. Tudor Arghezi
- F. Lucian Blaga

Alt exemplu :

Înscrieți în spațiul din stânga numerelor de ordine ale romanelor din coloana A litera care corespunde anului de apariție al acestora :

A.

1. *Ciocoii vechi și noi*
2. *Moromeții I*
3. *Enigma Otiliei*
4. *Pădurea spânzuraților*
5. *Patul lui Procust*

B.

- A. 1855
- B. 1938
- C. 1933
- D. 1922
- E. 1920
- F. 1852

Sau :

Împerecheați formele corecte ale verbelor, în funcție de timpurile și modurile indicate în a doua coloană :

A.

1. *făceam*
2. *am făcut*
3. *să fi făcut*
4. *aș fi făcut*
5. *făcusem*
6. *voi fi făcut*

B.

- A. modul conjunctiv, timpul perfect
- B. modul condițional optativ, timpul perfect
- C. modul indicativ, timpul imperfect
- D. modul conjunctiv, timpul prezent
- E. modul indicativ, timpul perfect compus
- F. modul indicativ, timpul mai mult ca perfect
- G. modul indicativ, timpul viitor anterior

Prin intermediul acestui tip de item, se poate verifica un foarte important volum de rezultate de învățare într-un interval redus de timp. Un alt avantaj privește ușurința construirii elementelor de test. Ca dezavantaje, se poate menționa faptul că itemii de tip asociere simplă nu pot fi utilizați pentru abordarea unor rezultate de învățare complexe ; în fine, că există cazuri în care listele de premise sau răspunsuri omogene sunt greu de construit.

Parcurgând bibliografia teoretică citată *supra*, am selectat următoarele recomandări utile pentru construirea itemilor de tip asociere simplă :

- este preferabil ca numărul premiselor și numărul răspunsurilor să fie definite, ca elevii să fie instruiți că fiecare răspuns poate fi folosit o dată, de mai multe ori sau niciodată ;

- listele de premise și răspunsuri nu trebuie să fie excesiv de lungi (între 4 și 7 elemente), iar elementele cele mai scurte să fie plasate în coloana din dreapta;
- ar fi mai bine ca elementele din lista răspunsurilor să fie aranjate conform unui criteriu logic oarecare – în ordine alfabetică pentru răspunsurile verbale, în ordine descrescătoare sau crescătoare pentru răspunsurile numerice.

A.3. *Itemii cu alegere multiplă* solicită din partea elevului alegerea unui răspuns dintr-o listă cu mai multe alternative oferite pentru o singură premisă. Specialiștii fac distincția între alternativa corectă (răspunsul corect solicitat) și alternativele incorecte, dar plauzibile (distractori).

Există două varietăți importante ale tehnicii de lucru :

- Alegerea răspunsului corect, caz în care, printre alternative, există una singură corectă în raport cu premisa.

De exemplu :

Care dintre personajele următoare din Concert din muzică de Bach este personaj-reflector ?

- Lică ;
- Elena ;
- Mimi.

Sau :

Procedeul artistic constituit prin asocierea a două noțiuni contrastante, ca în exemplul „neguri albe”, este :

- litotă ;
- personificare ;
- oximoron.

- Alegerea celui mai bun răspuns, caz în care fiecare alternativă în parte este caracterizată de un anumit grad de adecvare față de premisă ; sarcina elevului este aceea de a selecționa răspunsul cel mai bun dintre ele.

De exemplu :

Dominanta „Odei (în metru antic)” este :

- erotică ;
- filosofică ;
- thanatică.

Sau :

În exemplul..., sensul contextual al termenului „valid” este :

- apt pentru muncă ;
- sănătos ;
- valabil.

Itemii cu alegere multiplă permit un înalt grad de flexibilitate, determinat de evantaiul larg de niveluri de generalitate la care pot fi formulate atât premisele, cât și alternativele. Specialiștii observă că acești itemi sunt însă inutilizabili atunci când profesorul ce proiectează testul dorește să afle dacă elevul este capabil să-și organizeze și să-și exprime coerent ideile; pentru evaluat, construirea unui număr suficient de distractori plauzibili poate constitui o dificultate.

La fel, în bibliografia teoretică dedicată evaluării se găsesc o serie de recomandări utile pentru construirea itemilor cu alegere multiplă:

- premisa va conține o problemă bine definită și va fi semnificativă independent de citirea alternativelor;
- se va încerca includerea unui volum cât mai important al materialului verbal în premisă, odată cu eliminarea materialului irelevant;
- între alternative va fi inclus doar un singur răspuns care să fie selectat ca fiind „corect” sau „cel mai bun”;
- toți distractorii vor fi plauzibili;
- lungimea alternativelor nu trebuie să furnizeze indicii privind răspunsul;
- răspunsurile vor fi amplasate aleatoriu pe toate locurile disponibile din coloana alternativelor.

B. Itemii semiobiectivi pot avea forma de :

B.1. Itemi cu răspunsul scurt, care solicită din partea elevilor producerea unui răspuns limitat ca spațiu și obiectivarea acestuia, cel mai adesea în scris. Ulterior, răspunsul scurt furnizat de elevi este comparat cu modelul răspunsului corect.

De exemplu :

Care este manifestul romantismului românesc ?

În ce an a apărut romanul Ion de Liviu Rebreanu ?

Ce funcție sintactică îndeplinește în text interjecția „toc ! ” ?

Cum s-a format substantivul „singurătate” ?

B.2. Itemi de completare, care solicită din partea elevilor producerea unui răspuns scurt, care se înscrie în contextul textului lacunar oferit ca suport.

De exemplu :

Costache Giurgiuveanu este încadrat în tipologia...

Ca subiect și modalitate de tratare, „La țigănci” este o nuvelă...

Antonimul contextual al termenului „palat” este...

Locuțiunea substantivală din prima propoziție este...

Numește ritmul utilizat în versul...

Completează spațiile punctate cu adverbe potrivite, după modelul dat :

Participa (CT) totdeauna.

Participa (CL).....

Participa (CM).....

Avantajele itemilor cu răspuns scurt și de completare sunt evidente : pentru evaluator, ei sunt ușor de construit, în timp ce pentru evaluat se reduce drastic posibilitatea furnizării unui răspuns corect prin ghicire. Dezavantajele notate de specialiști privesc : „dificultățile suplimentare la cotare, legate de lecturarea răspunsului produs și de eventualele ambiguități introduse de elemente de test proiectate neglijent”, respectiv „complexitatea redusă a rezultatelor de învățare abordabile”¹.

Cu toate că și construirea acestor itemi pare facilă, literatura de specialitate conține recomandări, cu ajutorul cărora se pot elabora itemi de calitate, în care dezavantajele sus-menționate să fie depășite :

- itemul va fi astfel formulat încât răspunsul solicitat să fie nu doar scurt, ci și bine definit, lipsit de orice ambiguitate ;
- itemul nu trebuie să utilizeze fragmente extrase direct din manuale ;
- în cazul utilizării formulărilor incomplete, este necesar să se evite excesul de spații albe.

C. Itemii subiectivi sau itemii cu răspuns deschis (tip eseu)

Au drept principală caracteristică nivelul înalt de libertate conferit evaluatului în scopul selectării și organizării materialului utilizat în răspuns, ca și pentru utilizarea terminologiei și vocabularului curent într-un mod cât se poate de original/personal. Teoreticienii identifică două varietăți de construcție a acestui tip de item :

- *Cu răspuns restricționat*, caz în care sarcina pusă în fața evaluatului îi solicită un răspuns al cărui volum și organizare sunt definite de către proiectantul testului.

De exemplu :

Identificați două mijloace de caracterizare a personajului Pristanda din comedia „O scrisoare pierdută” și ilustrați-le prin intermediul unor extrase din cuprinsul textului.

Justifică apartenența textului... la genul publicistic, apelând la două argumente de ordin lingvistic.

- *Cu răspuns extins*, caz în care sarcina pusă în fața elevului îi conferă acestuia un înalt grad de libertate în formularea răspunsului.

De exemplu :

Descrieți influența pe care Liviu Rebreanu a exercitat-o asupra dezvoltării ulterioare a romanului românesc.

Argumentează, într-un text de 2 pagini, că textul studiat în clasă este o doină.

Alcătuiește o lucrare de 1-2 pagini cu titlul „Vocabularul limbii române”.

Scrive un text narativ de maximum o pagină în care să folosești adverbe diferite.

1. Petru Lisievici, *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, București, 2002.

La literatură, mai ales în cazul probelor scrise de evaluare sumativă, accentul se pune pe eseu structurat, situație în care principalele cerințe la care elevii trebuie să răspundă sunt specificate exact. Iată un exemplu :

Scrive o compunere de 1-2 pagini în care să motivezi că o operă literară studiată în clasă este fabulă. Ai în vedere :

- *menționarea a două caracteristici ale fabulei ca specie literară ;*
- *exemplificarea lor pe baza operei alese de tine ;*
- *prezentarea subiectului fabulei, prin accentuarea situației în care se află personajele ;*
- *prezentarea personajelor și semnificația comportamentului acestora.*

Principala recomandare a specialiștilor pentru construirea unor itemi utilizând tehnica răspunsului deschis : enunțarea sarcinii de îndeplinit de către elev va include elemente de natură să asigure identificarea unei structuri, atât pentru sarcina în sine, cât și pentru răspunsuri.

De exemplu :

Demonstrați, într-un eseu de 2-4 pagini, faptul că un text studiat în clasă este încadrat în categoria... Aveți în vedere : (se va indica o limită de timp sau de volum pentru fiecare răspuns ; se va evita formularea unor seturi de solicitări opționale).

În fine, să amintesc faptul că au fost stabilite trei modalități principale de cotare a răspunsurilor deschise :

- *Cotarea secvențială* – dacă întrebările și răspunsurile sunt puternic structurate, mai ales în contextul varietății „răspunsului restricționat”, se poate pregăti o „schemă de cotare” care să prevadă acordarea unui număr de puncte pentru fiecare componentă sau caracteristică a textului.
- *Cotarea pe bază de descriptori* – dacă nu există certitudinea anticipării adecvate a structurii și caracteristicilor răspunsurilor – ceea ce se întâmplă mai ales în cazul utilizării varietății răspunsului extins –, se pot utiliza liste de descriptori. De exemplu :

A. „Demonstrație remarcabilă, demonstrând un larg orizont al lecturilor literare și critice, independență a gândirii, înțelegere clară a fenomenului literar, judecăți de valoare...”

(...)

E. „Demonstrație irelevantă, lacunară, cu erori de înțelegere și exprimare...”

- *Cotarea prin gruparea lucrărilor* – după lecturarea lucrărilor, ele sunt grupate pe categorii de performanță. După ce toate lucrările sunt clasate în teancuri separate ce conțin lucrări de niveluri valorice foarte apropiate, profesorul realizează o îmbunătățire a judecăților de valoare inițiale, după relecturări și efectuarea unor corecții de plasament. Abia după aceea li se atribuie note sau calificative.

7.3.2. *Procedee și instrumente alternative de evaluare*

7.3.2.1. Portofoliul

Este considerat în ultima vreme „un pact între elev și profesorul care trebuie să-l ajute pe elev să se autoevalueze. Profesorul discută cu elevul despre ce trebuie să știe și ce trebuie să facă acesta de-a lungul procesului de învățare. La începutul demersului educativ se realizează un diagnostic asupra necesităților de învățare ale elevilor pentru a stabili obiectivele și criteriile de evaluare. Diagnosticul este făcut de profesor și este discutat cu elevul implicat în evaluare” (Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, 2003).

Specialiștii identifică și prezintă în general tipuri de portofolii :

- *Portofoliu de prezentare sau introductiv* (ce conține o selecție a celor mai valoroase lucrări ale elevului respectiv).
- *Portofoliu de progres sau de lucru* (ce conține toate elementele desfășurate de-a lungul unei activități).
- *Portofoliu de evaluare* (ce conține obiectivele, strategiile și instrumentele evaluării, tabelele de rezultate etc.).

Se observă și din consemnarea de mai sus faptul că portofoliul devine, pe termen lung, o modalitate eficientă prin care profesorul poate urmări progresul la disciplina pe care o predă. De asemenea, cuprinzând o selecție bine făcută a celor mai reușite lucrări ale elevului, reprezintă o „carte de vizită” a acestuia, ce îi oglindește cel mai bine aptitudinile, talentele, pasiunile.

Structura unui portofoliu este, în principiu, cunoscută. Acest instrument alternativ de evaluare poate conține (și voi prezenta doar acele elemente constitutive proprii disciplinei noastre) :

- la început, desigur, *sumarul* (titlul fiecărei componente și pagina la care se găsește) ;
- *argumentația*, care explică ce lucrări sunt incluse în portofoliu, de ce este importantă fiecare în parte și cum se articulează ele în viziunea de ansamblu ;
- *rezumate ale operelor literare citite*, indiferent dacă ele au fost sau nu studiate și la clasă ;
- *eseuri cu tematică diversă*, adaptată oricum vârstei și interesului elevului, sugerată de profesor ;
- *articole, cronici, recenzii la diverse cărți* ;
- *fișe individuale de studiu* ;
- *fișe de lectură* ;
- *proiecte individuale sau de grup* ;
- *teme curente* ;
- *teste și lucrări semestriale* ;
- *observații* pe baza unor ghiduri de observații ;
- *scheme, portrete, postere, colaje, diferite alte reprezentări grafice/vizuale* care să ilustreze diferite scene din operele literare sau ilustrații posibile de carte, realizate în cadrul activităților ce mizează pe TIM – Teoria inteligențelor multiple) ;
- *înregistrări, fotografii* care reflectă activitatea individuală sau de grup a elevului (de exemplu, vizite la case memoriale și muzee, excursii literare, vizionări de ecranizări ale cărților valoroase sau spectacole de teatru etc.) ;

- *definiții și descrieri ale conceptelor operaționale*, mai ales ale celor care se regăsesc în programa de testare națională sau de bacalaureat ;
- *autoevaluări* (ale elevului însuși sau ale grupei/grupelor cu care a colaborat mai bine) ;
- *interviuri* cu diverse personalități culturale sau literare ;
- *comentarii suplimentare și evaluări* ale profesorului sau ale unor colegi din grupul de lucru.

Pe parcurs, portofoliul poate include și alte materiale spre care se îndreaptă interesul elevului sau pe care el vrea să le aprofundeze.

Evaluarea portofoliului presupune prezentarea lui de către elev, eventual un interviu luat acestuia de către profesor, apoi trecerea în revistă a materialelor, pe baza unor criterii stabilite în prealabil : conformitatea la materia predată, dar și creativitatea, originalitatea lucrărilor anexate ; în ansamblu, în evaluarea portofoliului trebuie să primeze calitatea, nu cantitatea.

Literatura de specialitate sugerează reunirea criteriilor de apreciere a portofoliului și a indicilor stabiliți într-un tabel de tipul următor :

Criterii de apreciere și indici	Da	Parțial	Nu	Observații
1. Prezentare - evoluția evidențiată față de prima prezentare ; - dacă e complet ; - estetica generală ;				
2. Rezumate - cu ceea ce a învățat elevul și cu succesele înregistrate ; - calitatea referatelor ; - concordanță cu temele date ; - cantitatea lucrărilor ;				
3. Lucrări practice - adecvarea la scop ; - eficiența modului de lucru ; - rezultatul lucrărilor practice ; - dacă s-a lucrat în grup sau individual ; - repartizarea eficientă a sarcinilor ;				
4. Reflecțiile elevului pe diferite părți ale protocolului - reflecții asupra propriei munci ; - reflecții despre lucrul în echipă ; - așteptările elevului de la activitatea desfășurată ;				
5. Cronologie - punerea în ordine cronologică a materialelor ;				
6. Autoevaluarea elevului - autoevaluarea activităților desfășurate ; - concordanța scop-rezultat ; - progresul făcut ; - nota pe care cred că o merită ;				
7. Alte materiale - calitatea acestora ; - adecvarea la teme propuse ; - relevanța pentru creșterea aprecierilor.				

Avantajele utilizării portofoliului :

- permite aprecierea și evaluarea unor lucrări care în mod normal sunt trecute cu vederea/subapreciate ;
- flexibilitatea și adaptabilitatea la specificul disciplinei, al clasei sau la particularitățile și aptitudinile elevilor ;
- lipsa de tensiuni negative, de stresul obișnuit în cazul altor forme tradiționale de evaluare ;
- dezvoltă capacitatea de autoevaluare a elevului ;
- încurajează creativitatea elevului, diversificarea deprinderilor și a abilităților exersate, ca și implicarea lui în propria evaluare ;
- poate fi utilizat cu real succes în evaluarea elevilor cu inteligență vizuală, muzicală, naturistă, kinestezică ;
- poate alcătui, singur, și imaginea unei clase sau a unei școli întregi, oferind părinților sau unor factori de decizie informații despre activitățile și abilitățile elevilor din această clasă/școală etc.

Dezavantajul portofoliului este că, dintre toate metodele de evaluare, este cu siguranță cel mai greu de evaluat – necesită un timp îndelungat și un barem strict, dificil de alcătuit.

7.3.2.2. Jurnalul reflexiv

Jurnalul reflexiv (*reflexive diary*) este o metodă alternativă de evaluare ce conține însemnările elevului asupra aspectelor legate de procesul cunoașterii ; deoarece cuprinde și reflecțiile sale despre propriul proces de învățare, sentimentele trăite în cursul acestuia, se poate aprecia că jurnalul reflexiv este o excelentă strategie de evaluare pentru dezvoltarea abilităților metacognitive.

În jurnalul reflexiv, ținut periodic, în timpul parcurgerii unităților de învățare din programa școlară, elevul trebuie să răspundă la întrebări de tipul :

- *Ce ai învățat nou în această lecție ?*
- *Cum ai învățat ?*
- *Ce idee abordată ți s-a părut interesantă ?*
- *Care dintre ele necesită o clarificare ?*
- *Ce sentimente îți trezește procesul de învățare ?*
- *Cum te simți când înveți concepte lingvistice ? Dar concepte de teorie literară ?*
- *Ce dificultăți ai întâlnit pe traseu ?*
- *Cum ți-ar plăcea să înveți următorul capitol/concept ?*
- *Dacă ai putea schimba un aspect al stilului de predare, care ar fi acela ? (ș.a.m.d.)*

Metoda se poate aplica după/în paralel cu abordarea oricărei unități de învățare (de exemplu, clasa a VI-a : *Acțiuni și narațiuni, Sentimente și lirism* etc. ; clasa a X-a : *Basmul, Povestirea, Nuvela, Romanul*), de fapt, după studierea noțiunilor de teorie literară, atât în gimnaziu, cât și în liceu, mai ales pentru că prezintă *avantajul* de a controla succesul procesului de învățare, reglarea lui din mers, în funcție de feedbackul

dat de elevi, dar și cunoașterea obținută, prin analiza conceptelor asimilate, a lacunelor sesizate în timpul procesului de instruire și a cauzelor acestora. În plus, față de alte metode de evaluare, jurnalul reflexiv nu este perceput ca fiind stresant de către elevul ce are sentimentul că astfel este înțeles de către profesor. *Dezavantajele* metodei țin de dificultățile în elaborarea lui – trebuie completat periodic, elevul capătă greu obiceiul de a-și nota reprezentările proprii legate de procesul de învățare etc. Iar profesorului, la rândul său, îi este uneori greu să constate nemulțumirile elevilor legate de stilul său de predare, de tactul pedagogic, de strategiile utilizate, într-un cuvânt, de orele pentru care se pregătește.

7.3.2.3. Tehnica 3/2/1

Tehnica 3/2/1 este o metodă alternativă de evaluare prin care se pot aprecia rezultatele unei secvențe sau a unei întregi activități instructive. După cum o arată și denumirea, ea constă în notarea, de către elevi, la sfârșitul secvenței/lecției, a:

- 3 noțiuni (concepte) pe care le-au învățat/dobândit în secvența/lecția respectivă;
- 2 idei (supoziții/impresii) în privința a ceea ce vor învăța în continuare;
- 1 capacitate (abilitate/deprindere) pe care au deprins-o/dobândit-o în urma activității de predare-învățare;

Metoda se poate aplica după formarea și consolidarea noțiunilor de limbă (părți de vorbire și de propoziție, fonetică, vocabular etc.), după studierea noțiunilor de teorie literară (curente, specii și genuri literare, elemente de naratologie și poetică etc.) – atât în cursul gimnaziului, cât și în liceu, mai ales pentru că permite conștientizarea/implicarea activă a elevilor în activitatea didactică. Prezintă, altfel spus, același avantaj ca și majoritatea metodelor și instrumentelor evaluative: ajută la depistarea precoce și ameliorarea punctelor slabe și lacunelor din cadrul procesului de învățare. Utilizată însă prea frecvent, metoda poate avea și un dezavantaj: dacă se obișnuiesc cu această procedură de (auto)evaluare, elevii au tendința de a prefabrica răspunsuri standardizate.

7.3.2.4. „Răspunde, aruncă, interoghează!” (RAI)

Înrudită cu metodele alternative prezentate mai sus, RAI („Răspunde, aruncă, interoghează!”) dezvoltă, de data aceasta printr-o suită de interogații și răspunsuri cu aparență ludică, capacitățile elevilor de autoevaluare, de reflecție asupra activității de predare-învățare și consecințelor acesteia. Ea se desfășoară ca un joc lingvistic, dar și cu elemente motrice, în care se folosește o minge ușoară, pe care elevii o aruncă de la unul la altul, formulând în același timp interogații legate de aspectul/conceptul/problematica evaluată. Elevul care aruncă mingea pune o întrebare din conținutul predat anterior, iar colegul care o prinde trebuie să îi răspundă corect și să continue jocul, „întind” un alt coleg, nevoit la rândul lui să prindă mingea și să ofere un răspuns adecvat etc. Cine nu e capabil să o facă este eliminat din joc.

Metoda se poate aplica nu numai în etapa de evaluare formativă a unei lecții mixte, în lecțiile de recapitulare și evaluare așa zicând clasice, standardizate, dar și în momentul de actualizare a cunoștințelor anterioare (Pe un model nou de structură a activității, metoda RAI poate fi, altfel spus, utilizată în faza de evocare și în cea de reflecție).

Îmbinând spiritul de cooperare cu cel de competiție, asigurând un feedback rapid și agreabil al procesului didactic, metoda are un succes considerabil la clasele mici. Ca orice formă ludică, trebuie însă folosită parcimonios.

În cazul disciplinei noastre, RAI poate servi în etapa de evaluare a procesului de comprehensiune și/sau asimilare a oricărei problematice lingvistice sau literare. La sfârșitul studierii conceptului de personaj literar la clasa a X-a, spre exemplu, elevii ar putea formula următoarele întrebări :

- *Ce este personajul literar ?*
- *Care este etimologia termenului „personaj” ?*
- *Cum a evoluat în timp acest concept ?*
- *Care sunt criteriile de clasificare a personajelor ?*
- *Ce fel de personaje cultivă romantismul ?*
- *Dar realismul ?*
- *Ce mijloace de caracterizare noi ai învățat ?*
- *Care este personajul tău preferat ? etc.*

7.3.2.5. Eseul de cinci minute

Înrudită cu jurnalul reflexiv sau cu tehnica 3/2/1, eseu de cinci minute este o metodă evaluativă utilizată în faza de reflecție, prin care elevii sunt solicitați să noteze într-un minieseu un aspect (un concept) aflat în acea secvență, respectiv o nedumerire sau o întrebare legată de acest concept. Dacă elevii sunt astfel determinați să își valideze practic cunoașterea (prin revizuirea succintă a celor învățate și clarificarea noțiunilor reținute), profesorul beneficiază de un feedback eficient și care îi poate servi în planificarea viitoarelor activități. Metodologia propriu-zisă este extrem de simplă: după faza de realizare a sensului/predarea noului conținut de învățare, profesorul își solicită elevii să răspundă, într-un eseu de 5 minute (eventual 10 minute, dacă nivelul intelectual al grupului este mai puțin ridicat), la o întrebare legată de noțiunile abia însușite sau să analizeze, ținând cont de propriile forțe/opinii critice, un concept aflat în ora respectivă :

- *Care credeți că este trăirea dominantă emanată de pastel ? (clasa a V-a)*
- *Cum justificați reacția finală a lui Nae Cațavencu în fața Zoei ? (clasa a VIII-a)*
- *Cum afectează textul dramatic propriu-zis faptul că el are o destinație precisă ? (clasa a X-a)*
- *Cum interpretați emergența speciilor confesive după 1990 ? (clasa a XII-a)*

7.3.2.6. Hărțile conceptuale

Descrise pentru prima dată de psihopedagogul Joseph Novak în 1977, hărțile conceptuale (*conceptual maps*), numite și hărți cognitive (*cognitive maps*), sunt oglinzi ale modului de gândire, simțire și înțelegere ale celui care le elaborează; ele constau într-o reprezentare vizuală a unor structuri de cunoaștere¹. Esențialul metodei se referă la felul în care, în această reprezentare, se rearanjează, pe baza unor relații stabilite între ele, noțiunile deja acumulate.

1. Cf. Crenguța-Lăcrămioara Oprea, *op. cit.*

Modul de realizare a hărții conceptuale poate să fie strict dirijat de profesor sau lăsat la latitudinea elevului; fiecare dintre aceștia poate alege ce *noduri* (descriind concepte) să fie utilizate, dar și care sunt *trimiterile* (descriind legăturile) ce se pot face între acestea.

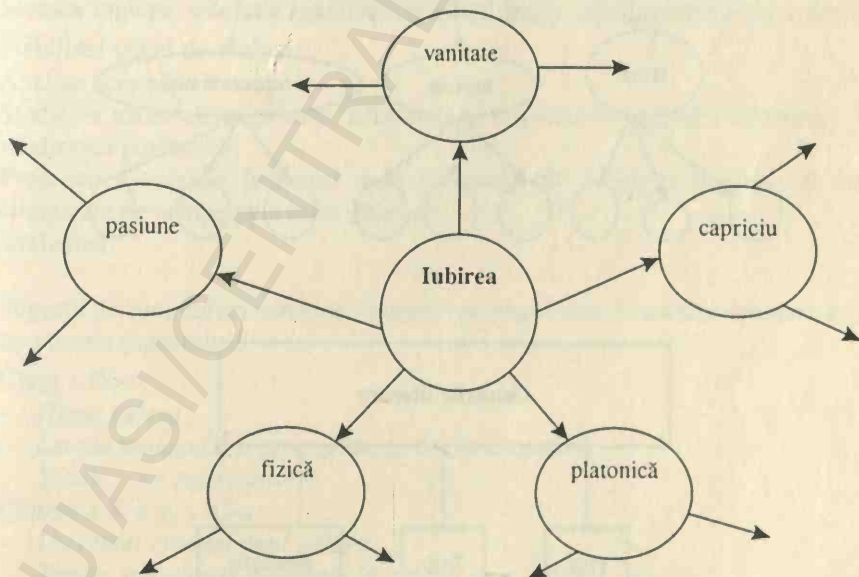
Etapele realizării unei hărți conceptuale :

1. Realizarea unei liste cu 10-15 noțiuni care interesează și câteva exemple care le ilustrează.
2. Notarea conceptelor respective pe o foaie de hârtie (conceptele generale sus, iar celelalte jos). Ele trebuie aranjate în așa fel încât să decurgă unele din altele.
3. Se trasează linii între conceptele care relaționează.
4. Pe liniile de interconectare între noțiuni se scriu cuvintele care exprimă relația dintre ele.
5. Se notează și exemplele care ilustrează conceptele și relațiile dintre ele.
6. Se evaluează rezultatul obținut.

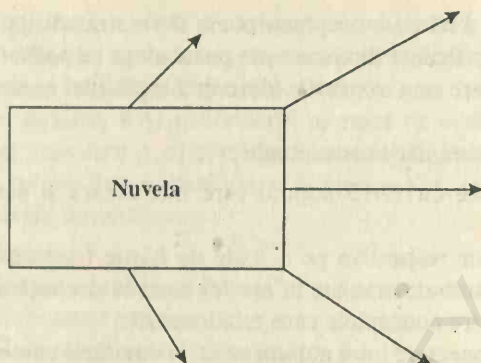
Tipuri de hărți conceptuale

Crenguța-Lăcrămioara Oprea descrie în *Pedagogie. Alternative metodologice interactive* patru categorii de hărți conceptuale, ce diferă prin forma distinctă de reprezentare a informațiilor. Mai ușor de utilizat la literatură sunt, din punctul meu de vedere, doar două dintre ele. Adaptându-le la specificul disciplinei noastre și ilustrându-le cu exemplificări, le redau mai jos :

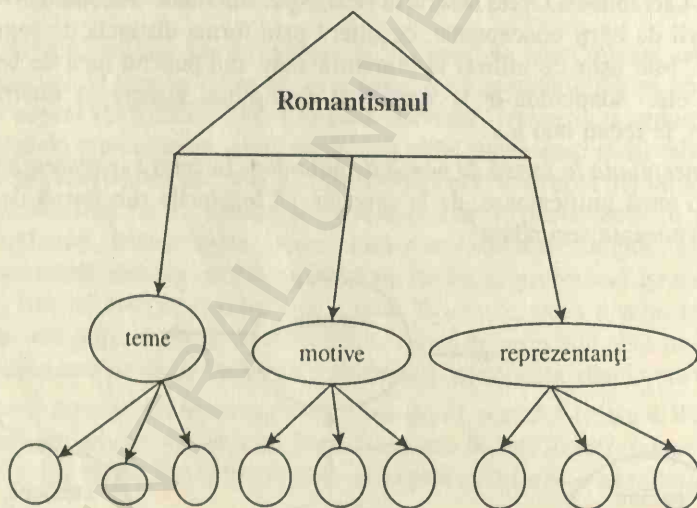
- *Harta conceptuală în formă de pânză de păianjen.* În centru se plasează un concept central, o temă unificatoare, de la care pleacă legăturile sub formă de raze către celelalte concepte secundare :



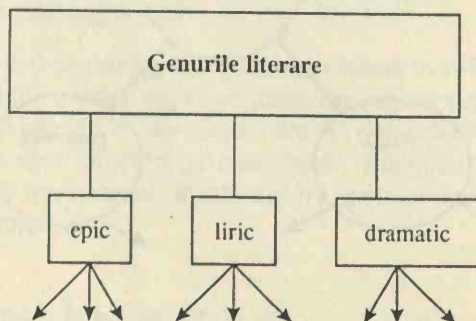
sau :



- *Harta conceptuală ierarhică/în formă de copac*, care prezintă informațiile în ordinea descrescătoare a importanței. Cea mai importantă se află în vârf, iar în funcție de gradul de generalitate, de modul cum decurg unul din celălalt și de alți factori, sunt aranjate celelalte concepte.



Sau :



Avantajele și dezavantajele metodei

Din perspectiva teoreticienilor, importanța majoră a metodei este dată de crearea de legături între conceptele teoretice, dar și de aplicarea lor practică, facilitată prin reprezentarea vizuală, cu ajutorul căreia, de altfel, se și rețin mult mai ușor. Alte avantaje : oferă perspectiva unui proces de învățare conștient și activ, facilitează și procesul evaluării performanțelor, reflectând nu doar cunoștințele achiziționate de elevi, ci și felul în care acestea sunt raportate la alte cunoștințe și deci incluse într-un sistem etc. Dezavantajele derivă din intervalul de timp prea mare solicitat de conceperea și punerea în practică a metodei, de nivelul prea ridicat al standardizării cerut de hărțile conceptuale.

7.3.2.7. Posterul

Este o metodă interactivă prin care se realizează investigarea aprofundată a unor teme, concepții, situații ; practic, prin această metodă se canalizează reflecțiile și confruntările elevilor către exprimări metaforice prin suporturi vizuale, create exact în scopul fixării opiniilor personale ale elevilor. Avantajul ei principal provine din faptul că stimulează imbinarea mai multor tipuri de capacități/abilități ale elevilor ; nelipsite de importanță sunt și trăirile pe care le creează elevilor (dezinhibarea determinată de faptul că aceștia nici nu au senzația că sunt evaluați, exprimarea spontană a unor trăiri intime și opinii legate de operele literare, amuzamentul, ideea de participare la un joc etc.).

Timpul necesar aplicării acestei metode este o oră didactică. Concret, în această oră, elevilor, împărțiți în prealabil în grupuri, li se indică sarcina de lucru – realizarea unui poster cu o temă dată –, după care ei o duc la îndeplinire.

Metoda impune, în ciuda aparentei lejerități, respectarea următoarelor *etape* :

1. Stabilirea temei de evaluat.
2. Analiza acesteia.
3. Studiarea materialelor primite, selectarea și organizarea optimă a acestora.
4. Realizarea posterului.
5. Prezentarea acestuia (eventual toate posterele vor fi afișate pentru a fi ulterior comparate de echipe prin turul galeriei).
6. Evaluarea.

Sugestii de conținuturi tematice, literare sau lingvistice, în a căror evaluare se poate aplica metoda posterului :

- Clasa a IX-a :
 - *Homo ludens* ;
 - *Lumile fantastice și reprezentarea lor în literatură* ;
 - *Școala – un microunivers*.
- Clasele a X-a și a XI-a :
 - *Universul creației unui autor* ;
 - *Temele și motivele recurente în creația unui scriitor canonic* ;
 - *Evoluția/traiectul unui protagonist/antagonist* ;
 - *Coordonatele spațiale ale narațiunii etc.*

- Clasa a VIII-a :
 - *Relațiile dintre personajele unui text dramatic ;*
 - *Dinamica vocabularului, azi ;*
 - *Relațiile sintactice la nivelul propoziției/al frazei etc.*

7.3.2.8. Colajul

Este o altă metodă interactivă prin care se realizează fixarea unui termen/concept (în cazul disciplinei noastre, lingvistic sau literar), eventual fixarea și aprobarea unei idei, a unor citate selectate, versuri, proverbe, maxime, cuvinte semnificative, apelând la mijloace de natură vizuală. Are aceleași avantaje ca și metoda posterului. Metoda se poate desfășura într-un interval de lucru de 50 de minute (optim). Ca modalități de organizare a activității didactice, sunt recomandate cele mixte: lucru individual/în perechi/în echipă.

Etapele realizării colajului :

1. Stabilirea aspectului vizat.
2. Analiza materialului procurat.
3. Decuparea materialului – secvențe mici.
4. Reașezarea materialului (structuri cu semnificații noi, variante).
5. Prezentarea colajelor.
6. Evaluarea.

Metoda se poate aplica frecvent în cadrul activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor literare :

- Clasa a V-a :
 - *Schițele lui Caragiale ;*
 - *Universul fabulelor.*
- Clasa a IX-a :
 - *Jocurile și copilăria în viață/literatură ;*
 - *Ipostaze ale iubirii în cultura universală ;*
 - *Tema familiei în literatura română.*
- Clasa a X-a :
 - *Povestirile lui Sadoveanu ;*
 - *Protagonistii nuvelei psihologice studiate ;*
 - *Narațiuni românești cu tematică socială ;*
 - *Romanul interbelic subiectiv etc.*
- Clasa a XI-a :
 - *Lumi eminesciene ;*
 - *Universul interior în opera bacoviană ;*
 - *Ipostaze lirice ale arghezieanismului ;*
 - *Lirica modernistă/simbolistă/tradiționalistă etc.*

Nu exclud nici utilizarea metodei în cadrul activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de limbă română :

- Clasa a V-a :
 - *Situația de comunicare ;*
 - *Vocabularul limbii române ;*
- Clasa a VIII-a :
 - *Dinamica vocabularului, azi ;*
 - *Corectitudinea enunțurilor într-un cotidian/hebdomadar/mensual etc.*

7.3.2.9. Turul galeriei

O altă metodă activă/interactivă recomandată tipului de activități care se finalizează cu realizarea unui produs gen poster sau colaj. Ea presupune împărțirea clasei de elevi în grupuri de câte 3-4 evaluatori ai produselor unor activități interactive. În aplicarea acestor metode, sunt recomandați următorii pași :

- afișarea în locuri vizibile, accesibile a posterelor/colajelor realizate de elevi ;
- vizitarea produselor de către elevi, pe echipe ;
- consemnarea într-un carnet/foaie de observații a impresiilor vizitatorilor, tot pe grupe ;
- comentarea exponatelor (pe grupe) ;
- refacerea turului galeriei ;
- selecția, ierarhizarea finală a produselor ;
- evaluarea (conform unor criterii elaborate de profesorul-moderator al activității).

Foarte utilă în momentele de evaluare a rezultatelor unor sarcini de lucru ce presupun realizarea unor reprezentări grafice complexe, această metodă are un rol semnificativ și în procesul autoevaluării elevilor ; după turul galeriei, ei își vor reexamina propriile produse cumulând observațiile proprii referitoare la celelalte produse și comentariile colegilor privitoare la ale lor.

În cadrul lecțiilor de limbă și literatură română, posibilitățile de a utiliza metoda sunt numeroase : se pot astfel evalua reprezentări grafice realizate individual sau în grup dintre cele mai diverse, de la scheme cu formele, valorile și funcțiile sintactice ale unor cuvinte la reprezentarea schematică a unor fraze complexe ; de la instanțele narative implicate în construcția și structura unei specii epice sau relațiile dintre personajele oricărui text narativ/dramatic până la diagramele care sintetizează dominantele imaginarului liric specific oricărui poet canonic ori relațiile dintre curente, grupările, școlile sau generațiile literare.

7.3.2.10. Unul stă, ceilalți circulă

În orele de evaluare sau în faza de reflecție a unei activități de învățare-predare obișnuite se poate apela la această metodă, pe care unii o consideră o variantă a turului galeriei. Ca și aceasta din urmă, este recomandată tipului de activități care se finalizează cu realizarea unui produs gen poster sau colaj și presupune tot împărțirea clasei de elevi în grupuri de câte patru elevi, numerotați de la 1 la 4. După realizarea produsului finit de lucru, profesorul stabilește regula de rotație a grupurilor, regulă care justifică de altfel și numele metodei : fiecare număr 1, 2 și 3 se deplasează în grupul următor, iar fiecare număr 4 rămâne pe loc. Vizitatorii care ajung în grupurile noi pun întrebări și

iau notițe despre colajul sau posterul grupei respective, iar „gazda” le clarifică nedumeririle. Reîntorși „acasă”, vizitatorii sintetizează ceea ce au văzut, fac comentarii asupra produselor vizualizate anterior ; gazdele sintetizează, pe de altă parte, observațiile primite, urmând ca la sfârșitul acestui schimb de experiență fiecare grup să poată înțelege cum și-ar putea ameliora propriul produs.

Teoria inteligențelor multiple (TIM) la ora de limbă și literatură română

8.1. Introducere teoretică

După cum s-a putut observa din descrierea lor succintă, unele metode și instrumente utilizabile în activitățile de predare-învățare-evaluare a cunoștințelor de limbă și literatură română prezentate în capitolele anterioare (frisco, pălăriile gânditoare, hărțile conceptuale, posterul, colajul ș.a.) sunt bazate și pe exploatarea altor tipuri de abilități decât cele considerate necesare abordării fenomenului lingvistic sau literar. Majoritatea necesită din partea elevilor și utilizează cu precădere spiritul lor de cooperare, abilitățile de lucru în echipă (inteligența interpersonală), unele capacități empatică (inteligența intrapersonală) sau competențe de reprezentare grafică (inteligența vizuală). Consider, de aceea, că este necesar să amintesc *teoria inteligențelor multiple*, elaborată de Howard Gardner în 1983 și descrisă detaliat în *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, 1993 – lucrare a cărei finalitate mărturisită este pledoaria autorului pentru o reformă de substanță a școlii, văzută ca „uniformă”, în sensul centrării reale pe individ, pe profilul propriu de inteligență, pe abilitățile și nevoile lui particulare. Până acolo, însă, perspectiva teoretică a lui Gardner vizează modificarea substanțială a percepției cvasigenerale asupra inteligenței (care nu mai este sinonimă, în opinia psihologului american, doar cu abilitățile lingvistice și în special logico-matematice deosebite). O consecință directă este redefinirea inteligenței, înțeleasă de el astfel: „capacitatea de a rezolva probleme ori de a produce bunuri cu o anumită valoare într-un context cultural sau colectiv determinat”. Esențiale pentru funcții precum achiziția și transmiterea cunoașterii, exprimarea unei idei sau a unui afect, bunurile culturale pot fi reprezentate de teorii științifice, dar și de compoziții muzicale ori... campanii politice victorioase¹. Pentru producerea acestora în diferitele domenii de activitate, indivizii au la îndemână abilități, talente, deprinderi mentale și motrice distincte, grupate generic sub numele de *inteligențe*. Nu există indivizi care să posede fiecare dintre aceste tipuri de inteligență, dar combinația lor, așa cum este ea prezentă în cadrul fiecărei personalități în parte, apare drept unică.

După cercetări îndelungate ale unui volum uriaș de informații din diferite surse (în principal, este vorba despre centralizarea și analiza informațiilor despre dezvoltarea

1. Howard Gardner, *Multiple Intelligences...*, apud Florin Frumos, *Didactica. Fundamente și dezvoltări constructiviste*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 65.

copiilor considerați drept normali, dar și a celor supradotați, autiști etc.), Gardner a identificat și descris opt tipuri de inteligență, distincte după sistemul propriu de codare și de operare, dar și după reprezentarea pe scoarța cerebrală: inteligența verbală/lingvistică; inteligența logico-matematică; inteligența spațială/vizuală; inteligența muzicală; inteligența corporală/kinestezică; inteligența naturalistă; inteligența interpersonală; inteligența intrapersonală¹.

Reverberațiile în plan didactic ale acestor teorii sunt, deja, absolut impresionante. Formatorilor pe diferite niveluri de învățământ li se recomandă de ani buni ca, fie pe baza unei observări sistematice a comportamentului copiilor/adolescenților în momentul rezolvării diferitelor sarcini date, fie pe baza unor chestionare specifice, să identifice în mod corect care sunt codurile de exprimare predilectă și, în consecință, tipurile de inteligențe reliefate mai puternic. De un real folos, în acest proces de durată, sunt softurile educaționale ce oferă, între alte instrumente utile în orientarea profesională, și chestionare pentru identificarea inteligențelor multiple – precum http://www.softeduc.ro/orientare_cariera/chestionar_inteligente%20multiple.htm. Într-o formă simplificată, seriile de comportament specifice celor opt tipuri de inteligență arată astfel:

Inteligența lingvistică	<i>Elevul utilizează cu ușurință cuvintele, atât în scris, cât și oral, are un vocabular bine dezvoltat, citește mult beletristică, poate redacta fără greutate diferite tipuri de texte, este un obișnuit al bibliotecilor etc.</i>
Inteligența logico-matematică	<i>Elevul își traduce idei prin formule matematice, înțelege cauzalitatea și relațiile dintre fenomene, folosește analogiile și schemele pentru a (se) explica, descrie modele de simetrie, rezolvă, chiar compune probleme etc.</i>
Inteligența spațială/vizuală	<i>Elevul desenează pentru a demonstra sau a (se) explica, se orientează ușor în spațiu, apreciază ușor distanțele și dimensiunile, are o acuitate de percepție vizuală, reperează sau recunoaște obiecte în spațiu etc.</i>
Inteligența muzicală	<i>Elevul (se) explică prin melodii și ritm sau cu ajutorul instrumentelor muzicale, dovedește o sensibilitate ridicată la sunete, poate crea melodii și ritmuri, indică modele ritmice etc.</i>
Inteligența corporală/kinestezică	<i>Elevul (se) explică prin mișcări, participă cu plăcere la tot ceea ce presupune mișcare, e dinamic, adoră dansul, jocurile de rol, mimul etc.</i>
Inteligența naturalistă	<i>Elevul observă, notează sau clasifică schimbările de mediu, desenează/fotografiază/filmează peisaje, obiecte din natură, îngrijește păsări, animale, grădini etc.</i>
Inteligența interpersonală	<i>Elevul explică foarte ușor ceva cuiva, preferă activitățile de grup/cooperează în grup, în cadrul căruia deseori are „stofă de lider”, manifestă atenție, comprehensiune și sensibilitate față de problemele celorlalți, știe să asculte etc.</i>
Inteligența intrapersonală	<i>Elevul este conștient de/și exprimă mai ales propriile sentimente, e conștient de posibilitățile, dar și de limitele sale, ține cu asiduitate un jurnal, își stabilește și urmărește un scop precis, știe cine îl poate ajuta în caz de nevoie etc.</i>

1. Mai nou, Gardner a propus încă un tip de inteligență, cea existențială – care ar fi specifică însă doar filosofilor și teologilor, adică acelor indivizi preocupați de cunoașterea profundă a lumii, de evoluția universului, sensul fericirii etc., adică acelor indivizi apti să creeze ca bunuri culturale sisteme filosofice sau religioase. În mod evident, această inteligență este extrem de rară.

8.2. Sugestii de abordare practică a TIM

Spre deosebire de colegii ce predau alte discipline școlare, unui profesor de limbă și literatură română nu îi este foarte greu să răspundă la întrebarea *Cum se poate fructifica în plan didactic teoria inteligențelor multiple (TIM) ?*. Plecând de la premisa – corectă, de altfel – că nu toți elevii posedă într-o manieră elocventă inteligența lingvistică necesară receptării literaturii, studierii ei și exprimării adecvate a opiniilor critice, el ar putea elabora, măcar o dată pe semestru, criterii/itemi diferențiați de evaluare, raportându-se și la alte tipuri de inteligență pe care le posedă elevii săi. Iată câteva posibile variante :

- Clasa a IX-a :
 - Redați, într-un eseu de 2 pagini, relația dintre personajele principale ale tragediei „Romeo și Julieta” (inteligența lingvistică) ;
 - Reprezentați printr-un grafic evoluția subiectului din opera shakespeariană (inteligența logico-matematică) ;
 - Imaginați-vă o copertă de carte care să ilustreze punctul culminant al poveștii de dragoste dintre Romeo și Julieta (inteligența spațial-vizuală) ;
 - Redați prin intermediul pantomimei prima întâlnire a protagoniștilor (inteligența corporal-kinestezică) ;
 - Asociați fiecărui personaj care apare în prima scenă din „Romeo și Julieta” câte un reprezentant al regnului vegetal/animal/mineral, plecând de la trăsăturile sale dominante (inteligența naturalistă) ;
 - Asociați ritmuri muzicale potrivite fiecărei etape a relației de dragoste pe care se axează Romeo și Julieta (inteligența muzicală) ;
 - Redați trăirile interioare ale eroinei după scena balconului (inteligența intra-personală) ;
 - Comentați relația dintre membrii familiilor Montague și Capulet (inteligența interpersonală).
- Clasa a X-a :
 - Redați, într-un eseu de 2-4 pagini, relația dintre autor-narator-personaje într-un roman realist obiectiv studiat la clasă (inteligența lingvistică) ;
 - Alcătuiți un grafic/o schemă care să ilustreze raporturile dintre autor-narator-personaje în cazul aceluiași tip de roman (inteligența logico-matematică) ;
 - Imaginați-vă o copertă de carte care să ilustreze evoluția protagonistului acestuia (inteligența vizuală) ;
 - Asociați ritmuri muzicale potrivite trăirilor care copleșesc personajul principal al romanului în punctul culminant al acțiunii (inteligența muzicală) ;
 - Scrieți câteva pagini dintr-un potențial jurnal al personajului X (inteligența intrapersonală) etc.
- Clasa a XII-a :
 - Descrieți, într-un eseu liber, coordonatele universului intim bacovian (inteligența lingvistică) ;
 - Reprezentați aceste coordonate cu ajutorul unei scheme (inteligența logico-matematică) ;

- *Imaginați-vă și desenați universul intim bacovian* (inteligența vizuală);
- *Alege unul/mai multe instrumente care să illustreze angosoasele bacoviene* (inteligența muzicală) etc.

Sugestiile de mai sus pot fi fructificate nu numai în activitățile de evaluare a cunoștințelor despre fenomenul literar, ci și în lecțiile mixte de limbă și literatură română. După cum am putut constata, de altfel, unele cadre didactice folosesc, deja, teoria inteligențelor multiple în activitatea curentă, altele o aplică într-o formă simplificată. Profesorilor deschiși către această oportunitate polivalentă, le recomand, în continuare, două modele viabile de abordare practică a TIM la ora de limbă și literatură română, unul propus de prof. Mihaela Dumitrița Ciocoiu, inspector de specialitate ISJ Vaslui, celălalt de prof. dr. Gabriela Petrache, metodist al ISJ Iași.

PROIECT DIDACTIC (I)

Profesor: Mihaela Dumitrița Ciocoiu

Data: 13 decembrie 2011

Unitatea de învățământ: Liceul Teoretic „Mihail Kogălniceanu”, Vaslui

Clasa: a X-a D (profil: științe sociale)

Disciplina: Limba și literatura română

Domeniul: Literatură română

Subiectul: Ion de Liviu Rebreanu

Tipul lecției: consolidare

Competențe generale:

- stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu mesajul textului;
- dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală;
- expunerea orală/scrisă a unor opinii (comentarii) pe marginea textului literar;
- construirea de argumentații orale/scrise pe baza textului.

Competențe derivate: La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

- să interpreteze fragmentul dat pe baza cerințelor;
- să caracterizeze personajul principal din roman din perspectiva indicată;
- să construiască oral un discurs argumentativ coerent pe baza cerințelor referitoare la inteligențele multiple;
- să argumenteze opțiunile cerințelor de la tema dată.

Resurse:

- conținutul de învățare indicat în formularea obiectivelor operaționale;
- clasă omogenă cu posibilități mari de învățare;

STRATEGIE DIDACTICĂ:

- Metode și procedee:* conversația euristică, exercițiul, explicația, lectura explicativă, munca independentă, problematizarea, exemplificarea.

- b) *Forme de organizare* : activitate frontală, activitate individuală, lucrul pe grupe.
- c) *Resurse* : capacitățile de învățare și cunoștințele anterioare ale elevilor ; timp : 50 de minute.
- d) *Mijloace de învățământ* : fișe de lucru, jocul didactic.

Bibliografie :

1. Liviu Rebreanu, *Ion*, Editura Cartea Românească, București, 1979 ;
2. *Manual de limba și literatura română*, clasa a X-a (autori : Adrian Costache, Florin Ioniță ; Editura Art, 2005) ;
3. Nicolae Manolescu, *Arca lui Noe*, ed. 100+1 Gramar, București, 2004.

Tipuri de evaluare : orală, frontală/individuală

Desfășurarea activității SCENARIU DIDACTIC

I. Moment organizatoric

Se notează absenții, se creează o atmosferă necesară, de lucru.

II. Actualizarea cunoștințelor învățate anterior

Se verifică cunoștințele legate de textul romanului *Ion* de Liviu Rebreanu :

- trăsăturile textului : roman obiectiv ;
- tema romanului ;
- structura și compoziția romanului (părți, capitole, subcapitole, scene/episoade) ;
- fragmente semnificative din roman.

III. Anunțarea subiectului lecției noi și a competențelor vizate

Se vor prezenta obiectivele vizate.

IV. Dirijarea activității cu caracter practic-aplicativ

Se lucrează pe cerințele date acasă. (ANEXA)

V. Asigurarea feedbackului

Se fac aprecieri asupra răspunsurilor date. Se încearcă relizarea grupelor de elevi pe tipurile de inteligență specifică, subliniindu-se necesitatea abordării textului literar din perspectiva pluridisciplinară.

VI. Asigurarea retenției și a transferului

Se realizează aprecieri verbale pe parcursul lecției, vizând participarea elevilor, calitatea și claritatea răspunsurilor, corectitudinea exprimării.

VII. Încheierea activității

Se evaluează răspunsurile elevilor și se încheie subliniindu-se importanța literaturii ca artă a cuvântului.

ANEXĂ

Abordarea textului din perspectiva inteligențelor multiple

Aplicând teoria inteligențelor multiple a lui Gardner la nivelul clasei a X-a, profil științe sociale, fragmentul 8 din capitolul „Sărutarea” (*Ion*, de Liviu Rebreanu) – reprodus în manualul editurii Art – se dorește abordarea simultan dintr-o perspectivă plurală, transdisciplinară. Competențele urmărite sunt diversificate în funcție de tipul de inteligență vizat.

Miezul scenariului didactic :

1. Repartizarea elevilor în grupe, fiecare reprezentând una dintre dimensiunile inteligenței.

2. Lectura individuală, interiorizată a textului :

„Vremea se dezmoțea. Iarna, istovită ca o babă răutăcioasă, se zgârcea mereu, simțind apropierea primăverii din ce în ce mai dezmiardătoare. Haina de zăpadă se zdrențuia dezvelind trupul negru al câmpurilor.

Ion de-abia așteptase zilele acestea. Acuma, stăpân al tuturor pământurilor, râvnea să le vadă și să le mângâie ca pe niște ibovnice credincioase. Ascunse sub troienele de omăt, degeaba le cercetase. Dragostea lui avea nevoie de inima moșiei. Dorea să simtă lutul sub picioare, să i se agațe de opinci, să-i soarbă mirosul, să-și umple ochii de culoarea lui îmbătătoare.

Ieși singur cu mâna goală, în straie de sărbătoare, într-o luni. Sui drept în Lunci, unde era porumbiștea cea mai mare și mai bună, pe spinarea dealului... Cu cât se apropia, cu atât vedea mai bine cum s-a dezbrăcat de zăpadă locul ca o fată frumoasă care și-ar fi lepădat cămașa arătându-și corpul gol, ispititor.

Sufletul îi era pătruns de fericire. Parcă nu mai râvnea nimic și nici nu mai era nimic în lume afară de fericirea lui. Pământul se închina în fața lui, tot pământul... Și tot era al lui, numai al lui acuma...

Se opri în mijlocul delniței. Lutul negru, lipicios, îi țintuia picioarele, îngreundu-le, atrăgându-l ca brațele unei iubite pătimașe. Îi râdeau ochii, iar fața toată îi era scăldată într-o sudoare caldă de patimă. Îl cuprinse o poftă sălbatică să îmbrățișeze huma, să o crâmpoțească în sărutări. Întinse mâinile spre brazdele drepte, zgrunțuroase și umede. Mirosul acru, proaspăt și roditor îi aprindea sângele.

Se aplecă, luă în mâini un bulgăre și-l sfărâmă între degete cu o plăcere înfricoșată. Mâinile îi rămaseră unse cu lutul cleios ca niște mănuși de doliu. Sorbi mirosul, frecându-și palmele.

Apoi încet, cucernic, fără să-și dea seama, se lăsă în genunchi, își coborî fruntea și-și lipi buzele cu voluptate de pământul ud și-n sărutarea aceasta grăbită simți un fior rece, amețitor...

Se ridică deodată rușinat și se uită împrejur să nu-l fi văzut cineva. Fața însă îi zâmbea de o plăcere nesfârșită.

Își încrucișă brațele pe piept și-și linse buzele simțind neîncetat atingerea rece și dulceața amară a pământului. Satul, în vale, departe, părea un cuib de păsări ascuns în văgăună de frica uliului.

Se vedea acum mare și puternic ca un uriaș din basme care a biruit, în lupte grele, o ceată de balauri îngrozitori.

Își infipse mai bine picioarele în pământ, ca și când ar fi vrut să potolească cele din urmă zvârcoliri ale unui dușman doborât. Și pământul parcă se clătina, se închina în fața lui...”

(Liviu Rebreanu, *Ion*)

3. Indicarea sarcinilor de lucru :

- a) *Inteligența verbal-lingvistică* : Prezențați sub forma unui monolog al lui Ion modul în care acesta se raportează la situația creată, dar și la celelalte personaje (dacă este cazul).
- b) *Inteligența logico-matematică* : Reprezentați printr-un grafic relația dintre personaje sau apelați la formule din domeniul matematicii, al fizicii, al chimiei pentru a rezuma fragmentul.
- c) *Inteligența muzical-ritmică* : Indicați instrumentele muzicale, ritmurile sau melodiile care considerați că exprimă conținutul unor secvențe narative sau descriptive din text ;
- d) *Inteligența vizual-spațială* : Reprezentați, apelând la desen sau la forme geometrice, coordonatele toposurilor.
- e) *Inteligența corporal-kinestezică* : Mimați gesturile personajului din fragment.
- f) *Inteligența naturalistă* : Încadrați personajul Ion într-un tip de personalitate.
- g) *Inteligența interpersonală* : Definiți relațiile lui Ion cu celelalte personaje (sau relația lui Ion cu pământul văzut ca o ibovnică).
- h) *Inteligența intrapersonală* : Explicați trăirile interioare ale lui Ion.

4. Comunicarea modului în care au fost rezolvate sarcinile.

5. Feedbackul activității: fișele primite de la elevi la sfârșitul activității vizează consemnarea aprecierilor acestora față de activitatea desfășurată. Aceștia punctează caracterul relaxant, dar, în același timp, eficient din punct de vedere cognitiv al abordării, stimulat prin problematizare, asociativ, prin valorificarea unor informații din domenii diverse, dar și problemele pe care le-au întâmpinat în abordarea cerințelor. Redăm în continuare răspunsurile primite de la elevi :

- a) „Eu am să mă duc să mă dăruiesc pământului, căci eu sunt singurul lui stăpân, eu sunt singurul care îi poate simți vibrația esenței sale, eu sunt singurul care îi privește trupul cu sfială, după ce haina iernii a fost lepădată. Eu mă dăruiesc pământului, căci el este singurul care îmi face sufletul să tresalte de fericire. Lui și numai lui îi dau cele mai scumpe daruri ale inimii mele, și tot e numai AL MEU, NUMAI AL MEU acum. Sufletul meu este mistuit de o flacără pură. Simt cum esența trupului său îmi curge printre degete și ajunge în cele din urmă să-mi ungă inima care a plâns un amar de timp de dorul trupului său, cucernic ca o ibovnică, ademenitor ca o fericire care pare ireală. Sărutarea lui este mângâierea inimii mele, care de atâtea ori a zvâcnit în chinul ei către găsirea lui. Nu voi putea vreodată să dau această fericire pentru iubirea față de o femeie : acest sentiment se topește în fața greutăților vieții, pe când dragostea pentru acest nesfârșit și ademenitor hotăr a să mă însoțească și dincolo, până în sânul nemărginirii, căci dragostea mea va tresălta în clipa morții de plăcerea că EL este AL MEU, NUMAI AL MEU acum, ca și atunci. Simt cum îi sorb viața din sufletul lui care a secătuit în așteptarea mea – singurul său stăpân adevărat, iar acum deșertul adâncurilor sale izvor de lacrimi de fericire s-a făcut.

Mă dezlipesc de oameni, mă cufund în tine, Pământule, singurul și eternul adevăr al inimii mele. Îți simt dulceața amară, îmi sorb sufletul din sufletul tău, brațele mele puternice se transformă în aripi la atingerea TA. Acum, când ești AL MEU, când sufletele noastre s-au sorbit prin ele însele, satul e mic... mic. Noi suntem mari, ca niște uriași din basme în care nimeni nu-și poate înfige sabia. Te-am doborât, acum ești AL MEU, zvârcolirea ta este dorul inimii mele, umezeala ta este lacrima ce s-a prefăcut în unirea noastră, trupul tău este alinarea durerilor mele. Și... ești AL MEU, numai AL MEU ACUM!”

- b) „Pentru a rezuma scena sărutării și pentru a exprima relația dintre Ion și pământ, am apelat la formula din domeniul biologiei, specifică relației de simbioză întâlnită la licheni, realizată între algă și ciupercă :

$$1 + 1 = 1$$

Astfel, prima cifră 1 îl simbolizează pe Ion, îndrăgostit de pământ, reprezentat de a doua cifră 1. Contopirea celor doi – a ibovnicei mult așteptată și dorită de pretendentul ei și a acestuia – formează cercul – simbol al idealului și a perfecțiunii – care își așteptase suficient semicercurile, să se unească.”

- c) „Melodia pe care aş asocia-o acestui text este compusă de Mozart – Concert pentru flaut în RE, deoarece este caracterizată atât prin note înalte și grave ce sugerează fericirea și împlinirea eroului, cât și prin note joase ce evidențiază momentele de emoție ale lui Ion. De asemenea, este o melodie cu o sonoritate plăcută, ce încadrează cu succes trăirile interioare ale lui Ion, aflat în fața pământurilor.”
- d) „Pământul este rotund, motiv pentru care este reprezentat printr-un cerc. Ion este reprezentat printr-un triunghi înscris în cerc, vârfurile triunghiului aparținând cercului, ceea ce sugerează că Ion se află în mijlocul pământurilor. Acest triunghi sugerează dorința de ascensiune a lui Ion, fiind motivat să obțină o parte cât mai mare de pământ.”
- e) „Ion, obosit, iese din casă în straie de sărbătoare și se îndreaptă cu pași repezi către pământul lui. Acesta aștepta cu nerăbdare întâlnirea cu pământul, lucru care reiese din înfățișarea lui. Pământul este acoperit de zăpadă. Ion îl atinge cu mâinile, ia un bulgăre de zăpadă și-l sfărâmă între degete cu o plăcere înfricoșătoare. Apoi, încet, fără să-și dea seama, se lasă în genunchi, își coboară fruntea și sărută pământul. Se ridică rușinat și se uită împrejur ca nu cumva cineva să-l fi văzut. Pe chipul lui se zărește un sentiment de bucurie, de mulțumire sufletească.”
- f) „Pentru Ion, pământul reprezintă o formă de câștigare a demnității, dar și un obiect al muncii, asupra căruia își exercită energia, vigoarea, hărnicia și priceperea. Astfel, deducem că Ion face parte din categoria persoanelor cu temperament coleric. Totdeauna el este inegal în manifestări: fie o iubește pe Florica, fie este cu gândul la Ana și la pământul lui Vasile Băciu. Ion are tendința de a domina pe cei din jur, lucru care iese în evidență în relația cu Ana, și se dăruiește cu pasiune ideii sale de a obține pământ cu orice preț. Are tendința în a exagera în tot ceea ce face, în special în obținerea pământului.”
- g) „Dragostea pentru pământ se concentrează simbolic în scena sărutării acestuia, devenit un substitut al iubirii pierdute. El vede pământul în ipostaze multiple, trecute prin satisfacția de posesie din sufletul său. În acest moment sacru al unificării cu

pământul, pentru Ion lumea parcă se oprește, așa încât pe pământ nu mai rămân decât ei doi – stăpânul absolut și ibovnica supusă, uniți în eternitate, contopiți în universurile lor adiacente. Pământul devine, prin îmbrățișare, ibovnică și în același timp idol, iar în relația dintre Ion și pământ intervine teama, ardoarea și unda de mister: «Apoi încet, cucernic, fără să-și dea seama, se lasă în genunchi, își coboară fruntea și-și lipi buzele cu voluptate de pământul ud».

- h) „Ion este un personaj complex, cu trăiri interioare deosebit de puternice. Este dominat de dorința de a fi stăpân al cât mai multor pământuri și astfel întregul său comportament este urmare a acestei dorințe.

Deși inițial este neliniștit și în același timp nehotărât, în momentul în care pământurile devin ale lui, sufletul îi este cuprins de o mare bucurie și emoție. Toate grijile anterioare sunt date uitării, iar fericirea sa devine nemărginită. În capitoul «Sărutarea», Ion trece de la emoția descoperirii frumuseții pământurilor la o stare de deplină împlinire sufletească. În același timp, evoluează între nesiguranță și certitudine.

Prin întregul său ritual de dovedire a iubirii sale sincere pentru pământ, Ion evidențiază foarte clar trăirile sale interioare. Săvârșirea sărutării pământurilor definește dorința lui Ion de a-și exprima dragostea și de asemenea puterea sentimentelor ce îi domină sufletul.”

- **Concluzii** – punctele tari ale unui astfel de experiment :

- Atingerea punctuală a competențelor stabilite inițial ;
- Dezvoltarea atitudinii activ-participative a elevului ;
- Facilitarea atitudinii comunicative ;
- Dezvoltarea creativității, a imaginației elevilor.

PROIECT DIDACTIC (2)

Unitatea de învățământ : Colegiul Național, Iași

Profesor dr. Gabriela Petrache

Clasa : a X-a

Aria curriculară : Limbă și comunicare

Disciplina : Limba și literatura română

Tipul lecției : mixtă

Titlul lecției : Teme și motive literare în romanul realist, analitic și citadin. *Concert din muzică de Bach* de Hortensia Papadat-Bengescu

Competențe specifice :

- 1.4. Folosirea adecvată a unor forme de exprimare orală în diferite contexte de comunicare orală ;
- 2.1. Recunoașterea și analiza principalelor componente de ordin structural, specifice textului narativ ;
- 2.4. Aplicarea conceptelor operaționale și a tehnicilor specifice în analiza și discutarea unui text narativ ;
- 3.1. Susținerea argumentată a unui punct de vedere.

Obiective operaționale :

La sfârșitul activității didactice, elevii vor fi capabili :

- Să înțeleagă rolul Hortensiei Papadat-Bengescu în contextul literar al epocii ;
- Să identifice particularitățile prozei Hortensiei Papadat-Bengescu în romanul *Concert din muzică de Bach*, identificând elementele de modernitate ale romanului ;
- Să aplice conceptele de temă și motiv literar în romanul studiat ;
- Să evidențieze principalele teme și motive întâlnite în cronica familiei Hallipa ;
- Să surprindă conotațiile unor teme și motive literare din roman ;
- Să integreze personajele în diverse tipologii, motivând opțiunea.

Metode și procedee didactice : conversația euristică, învățarea prin descoperire, problematizarea, jocul didactic, horoscopul, metoda inteligențelor multiple, modelul iconic.

Forme de activitate : frontală, individuală, pe grupe și în echipe.

SCENARIUL DIDACTIC

1. Moment organizatoric

2. Captarea atenției :

Elevii, împărțiți pe trei grupe, primesc câte un citat din mărturisirile literare ale Hortensiei Papadat-Bengescu :

Grupa I : „Socot romanul propriu-zis ca însemnând realizarea vieții, deci a adevărului ; în consecință, ca pe ceva riguros și grav. Nu asupresc, dar nu acopăr, deoarece mi-am propus adevărul. Adevărul se studiază la lupă și la microscop. E bine știut că în acest fel apar toți porii obiectului examinat. Severitatea mea e lupa de care mă servesc.”

Grupa a II-a : „Chiar dacă am scormonit cu amândouă mâinile în urât, am scos frumosul de acolo.”

Grupa a III-a : „Cred că în scrisul meu boala apare ca și în viață prin drepturi egale, deși nedorite. (...) Boala e compromisul firesc dintre viață și moarte. (...) Totuși boala și bolnavul nu au fost încă niciodată însuși subiectul vreunei lucrări ale mele, ci numai incidente, dar socotite ca valabile. (...) Eu, ce-i drept, le privesc la luptă și la microscop, de aici au putut să apară uneori obsedante.”

Prin jocul didactic „Votați citatul ! ” se discută despre tendințele de obiectivare a romanului românesc, context în care autoarea este fondatoarea romanului realist, analitic și citadin, excelând, ca și Camil Petrescu în sondajul psihologic profund și realizând o literatură „de incisivă observație, de coborâre intelectuală” (Perpessicius). La Hortensia Papadat-Bengescu accentul cade asupra universului sufletesc, „trupul sufletului” cum îl numește autoarea.

3. Anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor operaționale : Teme și motive literare în romanul realist, analitic și citadin.

4. Conducerea procesului de învățare :

A. Cele trei grupe de elevi primesc câte o fișă cu trăsăturile de caracter și temperamentale ale fiecărui semn zodiacal. Profesorul le solicită elevilor să încadreze

personajele Lică (grupa I), Ada Razu (grupa II), Maxențiu (grupa III) în câte o zodie, motivându-și opțiunea cu situații și citate reprezentative din romanul *Concert din muzică de Bach*.

Berbec (21 martie – 20 aprilie)

- temperament coleric ;
- energie, independență, curaj ;
- răzvrătit, haotic, generos ;
- cu porniri violente ;
- manifestă patimă pentru trăirea neîncătușată în tumultul și intensitatea emoțiilor puternice, a senzațiilor tari, a isprăvilor neobișnuite, a șocurilor existenței sale ;
- posesiv în relațiile afective ;

Taur (21 aprilie – 20 mai)

- mare putere de muncă ;
- cu un puternic instinct de conservare ;
- înclinație către cultivarea plăcerilor ;
- stabilitate ;
- dominat de instincte ;
- sete de viață ;
- temperament generos, robust, de o vitalitate solidă ;
- în relații afective este un senzual ;

Gemeni (21 mai – 21 iunie)

- simbol al dualității ;
- spiritul intervine în jocul personalității înclinat către preocupări spirituale ;
- foarte sensibil, dar viața sensibilă este ținută la respect, suspectată, zeflemistă ;
- foarte libertini, nu aparțin decât sieși ;
- foarte cerebrali ;
- manifestă gust pentru joc, plăcerea dialogului spiritual ;
- foarte inteligenți ;
- ființa trăiește într-o dualitate interioară : o jumătate simte, acționează, cealaltă se privește acționând ;
- spirit practic ;
- în relațiile afective : sunt instabili ;

Rac (22 iunie – 22 iulie)

- sensibilitate ;
- timiditate ;
- tenacitate ;
- bun mediator ;
- respinge schimbarea ;
- este pasiv, foarte greu determinat să treacă la acțiune ;
- când este nemulțumit se retrage în sine, dar nu acționează ;
- în relații afective : capabil de stabilitate și de sacrificiu ;

Leu (23 iulie – 22 august)

- bucuria de a trăi ;
- ambiție, orgoliu, elevație ;
- fire foarte puternică ;
- este un împătimit ;
- are gustul acțiunii ;
- este un răzvrătit, capabil de acțiuni de mare angajament ;
- poate fi un idealist, tinzând să domnească în singurătate ;
- în relații sentimentale : un aventurier ;

Fecioară (23 august – 22 septembrie)

- dispoziție pentru a controla, a stăpâni, a se disciplina ;
- tendință către economie, acumulare, avariție, conservare ;
- serios, conștiincios, scrupulos, rezervat ;
- sceptic, metodic, ordonat ;
- legat de principii, de reguli ;
- sobru, sensibil, muncitor ;
- atras de lucruri dificile, greu de realizat sau penibile ;
- în relații sentimentale : foarte devotat ;

Balanță (23 septembrie – 22 octombrie)

- chibzuit, echilibrat, reținut ;
- spontaneitate ;
- chibzuință, înclinație către cugetare ;
- un echilibru perfect între conștiință și afectivitate ;
- iubitor de bine și de adevăr ;
- foarte ordonat, prudent ;
- un justițiar ;
- bun administrator ;
- în relații afective : calculat și reținut ;

Scorpion (23 octombrie – 21 noiembrie)

- rezistență, dinamism, asprime ;
- foarte răzbunător ;
- dușmănos, mereu la pândă, suspicios ;
- tăcut, interiorizat ;
- capabil de mari sacrificii, dar și de mari suferințe trăite sau provocate ;
- capabil de orice pentru a-și atinge scopul ;
- în relații afective : stabil dar, distrugător ;

Săgetător (22 noiembrie – 20 decembrie)

- preocupat de transformarea sa ;
- înclinat spre cunoaștere și spiritualitate ;
- independent, activ ;
- aspiră către depășirea propriilor limite, către elevație ;

- entuziast ;
- optimist ;
- în relații afective : altruist ;

Capricorn (21 decembrie – 19 ianuarie)

- răbdător, prudent, perseverent ;
- iscusit, cu simțul datoriei ;
- închis în sine, cu o mare putere de concentrare ;
- pare lipsit de vitalitate, cu o înfățișare tristă, modestă ;
- energia li se refugiază, se stăpânesc, evită acțiunea ;
- au voință, dar nu și-o manifestă ;
- pesimist, melancolic ;
- în relații afective : se angajează mai greu, dar predispus la atașament și fidelitate ;

Vărsător (20 ianuarie – 18 februarie)

- cooperare ;
- detașare de lucruri materiale ;
- înclinat către înțelepciune ;
- seninătate ;
- generozitate ;
- altruist ;
- simț al prieteniei, al devotamentului ;
- avangardist ;
- spirit de emancipare ;
- aventurier ;
- în relații afective : posesiv ;

Pești (19 februarie – 20 martie)

- receptiv, impresionabil ;
- emotiv ;
- înclinat către contemplație și cu spirit de imaginație ;
- ușor impulsiv ;
- în relații afective : fără inițiativă, dar fidel ;

B. Pornind de la ideea că fiecare individ este „o colecție de inteligențe” și valorificând teoria lui Howard Gardner despre *inteligențele multiple*, profesorul solicită elevilor să rezolve mai multe sarcini de lucru, organizați fiind în funcție de tipul de inteligență predominant :

1. *Inteligența lingvistică* (capacitatea de a folosi codul lingvistic, în registrul oral sau scris, de a opera cu structurile limbajului pentru a realiza diverse produse : articole, povestiri, analize pe niveluri de lectură etc.)

Sarcini de lucru :

- Prezintă subiectul tuturor romanelor din Ciclul Hallipa.
- Formulează judecăți de valoare pentru fiecare roman în parte, urmărind următoarele criterii : arhitectura cărții, construcția personajelor, specificul lexicului.

2. *Inteligența logico-matematică* (capacitatea de a utiliza raționamente inductive și deductive, de a rezolva probleme abstracte, de a clasifica, de a formula ipoteze științifice, de a înțelege relațiile de cauzalitate)

Sarcini de lucru :

- Sintetizează în scheme/algoritme matematice relațiile dintre personaje și realizează o „demonstrație”, argumentație a schemei/algoritmului. De exemplu, $Lică = \text{Maxențiu} \times \text{Ada Razu}^2$, pe modelul formulei $e = m \times c^2$.
- Încadrează fiecare personaj într-o tipologie umană. Motivează.

3. *Inteligența spațial-vizuală* (inteligența „imaginilor și tablourilor” – capacitatea de a percepe lumea înconjurătoare pe cale vizuală, de a reprezenta grafic imagini în spațiu, oferind celorlalți o nouă viziune asupra lumii)

Sarcini de lucru :

- Sintetizează, într-un model iconic, prezența temelor și motivelor literare în romanele Hortensiei Papadat-Bengescu. Motivează apoi desenul realizat. De exemplu, stabilind similitudini între infernalul dantesc și tematica romanelor Hortensiei Papadat-Bengescu, se poate realiza o imagine iconică a Infernului, închipuit de Dante ca o pâlnie cu gura în jos și organizat concentric : pe fiecare cerc se află păcate și vicii (desfrânării, lacomii, ereticii etc.). Tot astfel, temele și motivele literare reprezentate în roman sunt forme ale viciului, jосniciei și păcatului : boala, moartea, incestul, maternitățile clandestine, tănuirile, căsătoriile din interes, triumhiul conjugal, snobismul și parvenitismul.
- Alege o pictură pe care o consideri potrivită pentru ilustrarea viziunii bengesciene asupra lumii. Motivează opțiunea. De exemplu, tripticul lui Hieronymus Bosch, *Ispitirea Sfântului Anton*.

4. *Inteligența muzicală* (ritmică) – capacitatea de a percepe, de a discrimina, de a transforma și de a exprima formele muzicale.

Sarcini de lucru :

- Comentați modul în care se realizează *tehnica muzicală* la începutul romanului *Concert din muzică de Bach* și în alte scene-cheie din roman. De exemplu, romanul începe ca o *uvertură* : Sia este ursuză, Lina răspunde la întrebări încet și leneș. Urmează elemente de *fugă* : se aude soneria – Sia țipă, Lina se trezește din amorie. Moment muzical de *pauză* : în atmosfera placidă din casa Rimilor, Mini nu știe unde să se așeze. Prezența temelor și motivelor muzicale : insistența cu care revine autoarea asupra acelorași teme literare : snobismul și parvenitismul.
- Motivează titlul romanului pornind de la mărturisirea autoarei : „Acest titlu la început se adapta unui episod al romanului, pe măsură ce scriam însă, aveam impresia că îmbinarea și dozarea caracterelor și acțiunilor mă împresoară în chip simfonic.”

5. *Inteligența corporal-kinestezică* (controlează și interpretează mișcările corpului, realizează produse cu ajutorul mimicii, pantomimei, dansului ; realizează coordonarea trup-spirit)

Sarcini de lucru :

- Realizează, într-un scurt moment dramatizat cu valențe comice sau dramatice, modul în care „vedeți” o temă a romanului.
- Interpretează limbajul gestual și mimetic al personajelor în scena înmormântării Siei.

6. *Inteligența naturalistă* (rezolvă probleme și realizează clasificări prin raportare la mediul înconjurător; folosește lupa și microscopul pentru a observa natura)

Sarcini de lucru:

- „Adevărul se studiază la lupă și la microscop. E bine știut că în acest fel apar toți porii obiectului examinat.” (Hortensia Papadat-Bengescu) Evidențiază tarele sociale pe care le analizează la lupă și la microscop autoarea în manieră realist-analitică.
- Găsește posibile asocieri alegorice între personajele din roman și lumea animalelor sau a păsărilor. Motivează suprapunerea „obrazarului alegoric” (Elvira Sorohan).

7. *Inteligența interpersonală* (abilitatea de a sesiza și de a evalua stările, motivațiile, sentimentele celorlalți; deprinderi de lucru consensual, capacitate de rezolvare a conflictelor)

Sarcină de lucru:

Propune colegilor spre dezbateri următoarele subiecte de reflecție, apoi coordonează dezbaterile:

- constituirea și evoluția cuplurilor și triumfiurilor conjugale în roman;
- motivul incestului ca țară socială și ocurența maternităților clandestine în roman;
- relația dintre tema snobismului și a parvenitismului și prezența bolii și a morții în roman.

Fiecare grupă prezintă rezultatele observațiilor directe, care sunt dezbătute de întreaga clasă:

Grupa I sintetizează care sunt familiile urmărite din momentul constituirii și până la destrămare: Hallipa (Doru, Lenora, Elena, Coca-Aimee, Mika-Le), Rim (Dr. Rim-Lina), Drăgănescu (Elena, Drăgănescu, Ghighi), Maxențiu (prințul Maxențiu – Ada Razu), Walter (dr. Walter-Lenora). Aceste căsătorii nu au la bază sentimentul de iubire, ci se realizează din interes sau instinctual; fiecare personaj își caută echivalentul senzual: Elena – Marcian, Ada Razu – Lică, Coca-Aimee – Walter. De asemenea, dr. Rim s-a căsătorit cu „buna” Lina din interes: postul de profesor la Universitate. Cum Lina îi mărturisește că este o „fecioară despletită”, Rim speculează această imprudență și o transformă pe Lina în „roaba lui benevolă”. Preocupat de posibilitatea parvenirii prin Ada Razu, Lică o părăsește pe Sia, iar aceasta are un mod rudimentar de a-și rezolva criza sufletească: „Nu mai știi de fie-ta; mă lași ăstora... Te-ai dat cu prințesele!... Să știi că am să mă iubesc cu moșul!”. Despre căsătorie din interes vorbim și în cazul cuplului Ada Razu – Maxențiu: Ada urmărește eticheta de „prințesă”, Maxențiu – banii „făinăresei”.

Grupa a II-a observă că, de-a lungul cronicii de familie, asistăm la un întreg cortegiu de maternități clandestine (Mika-Le este concepută în urma unei relații extraconjugale. a Lenorei, Sia în urma relației dintre Lina și Lică) și mame denaturate. Totul în această lume pare supus etichetei, epoca fiind definită prin două embleme: „fecioara despletită” și bastardul ei.

Grupa a III-a urmărește evoluția bolii lui Maxențiu, „după șase luni de regim conjugal”. Maxențiu tănuiește boala pentru că „era bărbatul prințesei Ada și nu putea lipsi de la postul lui! Era o firmă pe care femeia o cumpărase scump și nu-și putea mărturisi falimentul”; el joacă comedia tragică a vieții de fiecare zi, disimulând pentru

a păstra aparențele și purtând concomitent „un monolog nesfârșit cu sine”. Manifestându-se sub forma unei separații între el și lume, boala explică pasivitatea prințului în momentul apariției amantului, Lică. Acesta din urmă, „escroc simpatic”, învață alături de Ada să își travestească firea și înfățișarea, devenind un arivist și un snob.

8. *Inteligența intrapersonală* (capacitatea de a avea o reprezentare de sine corectă, de a-și cunoaște temperamentul și dorințele, de a se autoevalua, de a face introspecție)

Sarcini de lucru :

- Prezintă o experiență personală pe care o poți pune în relație cu un personaj/personaje, situații, teme din roman.
- Motivează empatia cu un personaj al romanului.
- Motivează actualitatea mesajului și semnificațiilor textului bengescian.

5. *Asigurarea retenției și a transferului :*

Elevii trag la sorți, pe echipe, un tip de comportament/rol pe care și-l vor însuși :

- Conservatorul : apreciază soluțiile vechi în rezolvarea problemelor.
- Realistul : caută argumente pro și contra, oferind, de fiecare dată, soluții.
- Exuberantul : este foarte entuziasmat de situație, oferă idei originale, dar imposibil de aplicat în practică.
- Pesimistul : consideră că situația/problema nu are nicio rezolvare.
- Scepticul : se îndoiește că situația se mai poate rezolva.

Sarcină de lucru : Selectează două scene pe care le consideri reprezentative în roman și analizează-le din perspectiva rolului pe care ți l-ai asumat.

Limba și literatura română într-o viziune inter-, pluri- și transdisciplinară

9.1. Preliminarii teoretice

Indubitabil, „nevoia unei transgresiuni jubilariei a frontierelor dintre discipline” a fost dovedită încă din anii '70, când termenul transdisciplinaritate, a început să fie utilizat în lucrările unor cercetători precum Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch ș.a. La fel de neîndoielnic este faptul că cercetările efectiv transdisciplinare sunt, astăzi, dacă nu echivalente, cel puțin indisolubil legate de numele lui Basarab Nicolescu¹. Autorul sau coautorul atâtor cărți dedicate problematicii transdisciplinare, inițiatorul nenumăratelor proiecte internaționale de gen, fondatorul Centrului Internațional de Cercetări și Studii Transdisciplinare ș.a.m.d. a făcut ca, la capătul a peste trei decenii de preocupări asidue în domeniu, transdisciplinaritatea să fie acceptată în numeroase țări ale lumii în cele mai diverse medii, inclusiv în cel academic.

Cel puțin în România (unde există inclusiv masterate și doctorate în disciplina transdisciplinaritate!), cel mai vehiculat titlu semnat de filosoful, fizicianul și hermeneutul literar Basarab Nicolescu rămâne, și astăzi, *Transdisciplinaritatea. Manifest*, text fondator, conceput ca sinteză a reflecțiilor filosofice, religioase, culturale ș.a.m.d. ale autorului, sinteză urmată de o suită de formule concise, tranșante, cu investitură oraculară. Deschis de o confesiune axată pe ideea de urgență interioară (care ar reflecta, în opinia filosofului, urgența lumii aflate într-un moment de răscruce, dincolo de care nu mai poate exista decât fie salvarea, fie autodistrugerea totală), textul recapitulează cuceririle „revoluției cuantice în planul invizibilului”², care ar oferi umanului posibilitatea unei noi modalități de a supraviețui. Descoperirile lui Max Planck („martorul pătrunderii discontinuității în domeniul fizicii”), cercetările lui Bohr, Einstein, Pauli, Heisenberg, Dirac, Schrödinger, Born, de Broglie și ale altor câțiva sunt trecute în revistă, fiind considerate treptele unei „extraordinare *Mahabharata* moderne ce avea să parcurgă secolul XX până în zilele noastre”. Practic, dezvoltarea fizicii cuantice, ca și coexistența lumii macrofizice și a celei cuantice, sunt catalizatorii care au determinat,

1. Pentru subcapitolul de față, am valorificat un text propriu, și anume monografia *Basarab Nicolescu. Eseu monografic*, Ediția I, Editura Timpul, Iași, 2008, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Editura Curtea Veche, București, 2009.
2. Citatele din *Transdisciplinaritatea. Manifest* se dau după ediția Polirom, Iași, 1999 (Traducere de Horia Mihail Vasilescu).

în planul teoriei și experienței științifice, apariția *cuplurilor de contradicții mutual exclusive* (A și non-A): undă și particulă, continuitate și discontinuitate, separabilitate și inseparabilitate, cauzalitate locală și cauzalitate globală, reversibilitate și ireversibilitate a timpului etc. Un merit esențial, din acest punct de vedere, l-a avut Ștefan Lupașcu, cel care a arătat că, spre deosebire de logica clasică (bazată pe cele trei axiome – a identității: A este A; a non-contradicției: A nu este non-A; a terțului exclus – nu există un termen care să fie simultan A și non-A), logica terțului inclus permite existența unui termen T, care să fie simultan A și non-A. Coroborată cu emergența diferitelor niveluri de Realitate și a complexității în toate domeniile cunoașterii (o complexitate „înfricoșătoare, terifiantă, obscenă, fascinantă, cotoptoare, ca o provocare a propriei noastre existențe și a sensului existenței noastre”), această logică a terțului inclus este una dintre pietrele de temelie ale transformărilor radicale ale gândirii. Și, spre deosebire de o gândire clasică, ce ar propune doar două soluții, total ineficiente sau utopice după Basarab Nicolescu (revoluția socială și întoarcerea la vârsta de aur), gândirea ce beneficiază de toate aceste descoperiri revoluționare ale științelor moderne, fertilizându-le într-o teorie proprie, are la îndemână, firește, o a treia soluție pentru ieșirea din impasul în care se află umanitatea de azi: transdisciplinaritatea. Clarificată, conceptual, în următorii termeni: „*Transdisciplinaritatea se referă – așa cum o indică prefixul «trans-» – la ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea sa este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele ei fiind unitatea cunoașterii. Dar există oare ceva între, în și dincolo de discipline? Din punctul de vedere al gândirii clasice, nu există nimic, cu strictete nimic. Spațiul în cauză este vid, complet vid, ca vidul fizicii clasice... În prezența mai multor niveluri de Realitate, spațiul dintre discipline și dincolo de discipline este plin, așa cum vidul cuantic este plin de toate potențialitățile: de la particula cuantică la galaxii, de la quarc la elementele grele ce condiționează apariția vieții în Univers*”.

Prin urmare, deși cercetarea transdisciplinară poate da impresia că e radical diferită de cercetarea disciplinară, cele două moduri de cercetare sunt, de fapt, complementare, și nu antagoniste („transdisciplinaritatea, fără a fi o nouă disciplină ori o nouă superdisciplină, se nutrește din cercetarea disciplinară care, la rândul său, este limpezită într-o manieră nouă și fertilă de cunoașterea transdisciplinară”). Este preferabil, așadar, să optezi pentru o perspectivă de acest gen, care depășește uniperspectivismul, în definitiv rigid, deci arid: „*Cercetarea disciplinară se referă la cel mult, unul și același nivel de Realitate; de altfel, în majoritatea cazurilor, ea se referă doar la fragmente ale unuia și aceluiași nivel de Realitate. În schimb, transdisciplinaritatea se preocupă de dinamica provocată de acțiunea simultană a mai multor niveluri de Realitate. Descoperirea acestei dinamici trece în mod necesar prin cunoașterea disciplinară*”. O perspectivă care, natural, beneficiază de o metodologie proprie, ce se dezvoltă prin acțiunea conjugată a celor trei concepte axiale ale transdisciplinarității: „*Cei trei stâlpi ai transdisciplinarității – nivelurile de Realitate, logica terțului inclus și complexitatea – determină metodologia cercetării transdisciplinare*”. În fine, toate conceptele amintite în context trebuie re-considerate ca fiind subsecvente, cum o indică de altfel chiar și ordinea aparenței (tradusă de rădăcina comună), ideii de cunoaștere. Căci „*Disciplinaritatea, pluridisciplinaritatea*”¹,

1. În opinia lui Basarab Nicolescu, „Pluridisciplinaritatea se referă la studierea unui obiect dintr-una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată”, în timp ce interdisciplinaritatea „se referă la transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta” (op. cit., pp. 41-52).

interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt cele patru săgeți ale unui și aceluiași arc : cel al cunoașterii" (subl. aut.).

O cunoaștere care este, pentru cercetătorul transdisciplinar, în permanență și, dacă se poate spune astfel, în absolut, *deschisă*, plurală, aptă, flexibilă : „Ansamblul nivelurilor de Realitate se prelungește printr-o *zonă de non-rezistență* la experiențele, reprezentările, descrierile, imaginile ori formalizările noastre matematice... Zona de non-rezistență corespunde *sacru*lui, adică ceea ce se sustrage oricărei raționalizări. Proclamarea existenței unui singur nivel de Realitate elimină sacru, cu prețul autodistrugerii acestui nivel. Ansamblul nivelurilor de Realitate și zona sa complementară de non-rezistență constituie *Obiectul* transdisciplinar. Din perspectiva transdisciplinară, *pluralitatea complexă și unitatea deschisă sunt două fețe ale uneia și aceleiași Realități*" (subl. aut.).

Noul *homo sui transcendentalis* care se vrea „născut din nou” prin intermediul transdisciplinarului trebuie să transgreseze nivelurile de Realitate (iar transgresiunea însemna la origine, cum ne amintește autorul, trecere de altă parte, traversare) prin intermediul și cu conștiința că dincolo de află mai ales iubire : „*Transdisciplinaritatea este o transgresiune generalizată, care deschide un spațiu nelimitat libertății, cunoașterii, toleranței și iubirii*” (subl. mea, E.I.).

Iubirea, altfel spus „Un Eros extraordinar, neașteptat și surprinzător traversează nivelurile de Realitate și nivelurile de percepție”, fundamentează *viziunea transreligioasă a lumii* și permite maxima emergență culturală și spirituală care îi mijlocește ființei mai întâi re-cunoașterea în celelalte ființe, apoi chiar transgresarea lor într-o nouă formă de umanism : „Numesc *transumanism* noua formă de umanism care oferă fiecărei ființe umane capacitatea maximă de dezvoltare culturală și spirituală. Este vorba de căutarea a ceea ce există *întru, printre și dincolo* de ființele umane – a ceea ce putem numi Ființa ființelor. Transumanismul nu vizează o omogenizare fatalmente distructivă, ci actualizarea maximă a unității în diversitate și a diversității în unitate” (subl. aut.).

Carta Transdisciplinarității, care încheie de altfel volumul, nuanțează toate aceste idei, într-o formă condensată, vie, alertă. Suficient prin sine însuși, discursul plasat în poziție finală reflectă, comprimă și esențializează un cod atitudinal specific – oglindă fidelă, aglutinantă a principiilor unui proiect care își propune să schimbe însăși fața lumii. Îl redau, integral, în continuare :

Considerând toate cele expuse, participanții la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității (Convento da Arrábida, Portugalia, 2-7 noiembrie 1994) adoptă prezenta *Cartă*, concepută ca un ansamblu de principii fundamentale ale comunității spiritelor transdisciplinare, constituind un contract moral pe care fiecare semnatar al acestei *Carte* îl face cu sine însuși, fără nicio constrângere de ordin juridic ori instituțional.

Articolul 1 : *Orice tentativă de reducere a ființei umane la o definiție și de descompunere a sa în structuri formale, indiferent care ar fi acestea, este incompatibilă cu viziunea transdisciplinară.*

Articolul 2 : *Recunoașterea existenței unor diferite niveluri de Realitate, guvernate de logici diferite, este inerentă atitudinii trans-disciplinare. Orice tentativă de reducere a Realității la un singur nivel, guvernat de o singură logică, este incompatibilă cu transdisciplinaritatea.*

Articolul 3 : *Transdisciplinaritatea este complementară demersului disciplinar ; din confruntarea dintre discipline, ea face să apară noi rezultate și noi punți între ele ; ea*

ne oferă o nouă viziune asupra Naturii și a Realității. Transdisciplinaritatea nu caută să elaboreze o superdisciplină înglobând toate disciplinele, ci să deschidă toate disciplinele la ceea ce au în comun și la ceea ce se află dincolo de granițele lor.

Articolul 4: Cheia de boltă a transdisciplinarității este unificarea semantică și operativă a accepțiunilor între și dincolo de diferitele discipline. Ea presupune o raționalitate deschisă, printr-o nouă viziune asupra relativității noțiunilor de „definiție” și „obiectivitate”. Formalismul excesiv, rigiditatea definițiilor și absolutizarea obiectivității, implicând excluderea subiectului, nu pot avea decât un efect de sărăcire a realului.

Articolul 5: Viziunea transdisciplinară este deschisă în măsura în care depășește domeniul științelor exacte prin dialogul și reconcilierea lor, nu doar cu științele umaniste, ci și cu artele, literatura, poezia și experiența interioară.

Articolul 6: În raport cu interdisciplinaritatea și multidisciplinaritatea, transdisciplinaritatea este multireferențială și multidimensională. Ținând seama de diferitele concepții asupra timpului și istoriei, trans-disciplinaritatea nu exclude existența unui orizont transistoric.

Articolul 7: Transdisciplinaritatea nu se constituie nici într-o nouă religie, nici într-o nouă filosofie, nici într-o nouă metafizică, nici într-o știință a științelor.

Articolul 8: Demnitatea ființei umane este atât de ordin planetar, cât și cosmic. Apariția ființei umane pe pământ este una din etapele istoriei Universului. Recunoașterea Terrei ca patrie a tuturor ființelor umane este unul din imperativele transdisciplinarității. Fiecare ființă umană are dreptul la o naționalitate, dar locuind pe Pământ este și o ființă transnațională. Recunoașterea de către dreptul internațional a acestei duble apartenențe – la o națiune și la Terra – este una dintre finalitățile cercetării transdisciplinare.

Articolul 9: Transdisciplinaritatea conduce la o atitudine deschisă față de mituri și religii și față de cei care le respectă în spirit transdisciplinar.

Articolul 10: Nu există nicio cultură privilegiată în raport cu celelalte. Demersul transdisciplinar este în sine transcultural.

Articolul 11: O autentică educație nu poate favoriza abstractizarea în dauna altor forme de cunoaștere. Educația trebuie să pună accentul pe contextualizare, concretizare și globalizare. Educația transdisciplinară se bazează pe reevaluarea rolului intuiției, imaginației, sensibilității și corpului în transmiterea cunoștințelor.

Articolul 12: Elaborarea unei economii transdisciplinare se bazează pe postulatul că economia trebuie să fie în serviciul ființei umane și nu invers.

Articolul 13: Etica transdisciplinară respinge orice atitudine ce refuză dialogul și dezbaterea, indiferent de originea acestei atitudini – fie ea de ordin ideologic, scientist, religios, economic, politic, filosofic. Cunoașterea împărtășită ar trebui să ducă la o înțelegere împărtășită, fondată pe respectul absolut al diversităților colective și individuale, unite prin viața comună pe una și aceeași planetă.

Articolul 14: Rigoarea, deschiderea și toleranța sunt caracteristicile fundamentale ale atitudinii și viziunii transdisciplinare. Rigoarea în argumentație, care ia în seamă toate datele existente, este cea mai bună barieră în calea derivelor posibile. Deschiderea implică acceptarea necunoscutului, neașteptatului și imprevizibilului. Toleranța este recunoașterea dreptului de a susține idei și adevăruri contrare acelorora pe care le împărtășim noi înșine.

Articol final: Prezenta Cartă a Transdisciplinarității este adoptată de participanții la Primul Congres Mondial al Transdisciplinarității, fără nicio afirmare a unei autorități în afara celei a propriei lor opere și activități.

În conformitate cu procedurile ce vor fi stabilite de comun acord cu cercetătorii din toate țările aderând la ideile transdisciplinarității, *Carta* este deschisă spre semnare oricărei persoane interesate în promovarea măsurilor progresive de ordin național, internațional și transnațional menite să asigure aplicarea acestor Articole în viața de fiecare zi.

Convento da Arrábida

6 noiembrie 1994

Comitetul de redactare : Lima de Freitas, Edgar Morin și Basarab Nicolescu

9.2. Soluții practice

Valorificate în cele mai diverse domenii și discipline academice, de la științele educației la artele vizuale și de la științele exacte la teologie, bogata construcție transdisciplinară a lui Basarab Nicolescu, sintetizată în manifestul prezentat mai sus, nu putea să nu aibă ecourile binemeritate și în mediul preuniversitar. Din ce în ce mai frecvent, în ultima vreme, cadrele didactice se raportează – nu doar implicit, ci și explicit – la inter-, pluri- și mai ales la transdisciplinaritate, înțelegând că adevărata învățare presupune dialogul fertil între discipline, transferul durabil de cunoștințe obținute în mediul școlar și în special ancorarea lor în mediul de viață (deocamdată familial și social, ulterior profesional ș.c.l.) al elevilor. Este din ce în ce mai clar faptul că acumularea enormă – accentul pus, obsesiv, pe cantitate în detrimentul calității – și transmiterea aridă a conținuturilor strict disciplinare îi privează atât pe elevi, cât și pe profesori de plăcerea asocierilor surprinzătoare între conceptele specifice variilor discipline, între faptele culturale și faptele de viață. Necesitatea unei viziuni integratoare este exprimată prin urmare din ce în ce mai des și în varii contexte (para)instituționale, rareori însă cu rezultate concrete.

Cu atât mai notabile sunt, în acest context, eforturile de a materializa reflecția pe marginea acestei viziuni în mese rotunde, colocvii și simpozioane de bună și foarte bună calitate, respectiv în opuri sintetice, care să dea seama de utilitatea reală a acestor dezbateri aprinse. Precum, spre exemplu : *Inter-, pluri- și transdisciplinaritatea – de la teorie la practică*, publicația anuală a Simpozionului Național „Literatura și celelalte arte”¹, organizat de Colegiul Național din Iași în parteneriat cu diferite instituții de învățământ superior și de cultură din Iași (Universitatea „Al.I. Cuza”, Universitatea de Arte „George Enescu”, Centrul de Cercetare Interdisciplinară Avansată în Religie și Știință ș.a.). Încă din primul număr, apărut în anul 2009, volumul a propus o serie de materiale teoretice utile („Interdisciplinaritatea în abordările teoretice și aplicative din domeniul educației religioase” – Mihaela Bobârcă ; „Interdisciplinaritatea și gândirea critică” – Mariana Chiriac ; „Arta dramatică. Oportunitățile interdisciplinarității pentru dezvoltarea competențelor-cheie ale elevilor” – Lotus Hăvârneanu ; „Rolul interdisciplinarității în predarea limbilor moderne” – Alina Suhă etc.), dar și abordări didactice sau reflecții interdisciplinare ori transdisciplinare pertinente („Textul și spectacolul – ecuația dramaticului în metafora literaturii” – Mihaela Doboș ; „Creația literară și varianta ei filmică” – Adina Durbacă ; „Potențialități interdisciplinare ale dramatizării” – Maria Lemnariu ; „Sens et signification

1. Pentru detalii despre finalitățile, programul și secțiunile simpozionului, se poate consulta site-ul <http://colegiulnationaliasi.ro/simpozion2014/index.html>

à travers l’art et la littérature” – Ioana Teodorescu ; „Istorie și anamorfoză în «Istoria ieroglică» de Dimitrie Cantemir” – Gabriela Petrache ; „Sistem Geografic Informatic, o oportunitate educațională” – Gabriela-Petronela Butnaru ; „Supoziții pe colțul unui blazon” – Luminița Crihană ; „Prințesa Bibescu în țara lui Proust” – Cristina Poede).

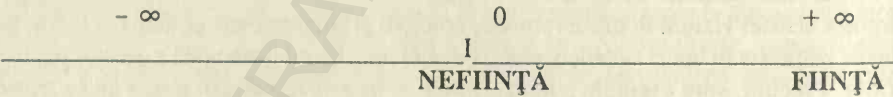
Plecând de la aceleași premise, autorii unor ghiduri și auxiliare didactice tot recent apărute¹ promit cititorilor abordări complexe, de orientare inter-, pluri- sau transdisciplinară, ale textelor literare și non-literare. Metodologia de construcție a unei astfel de activități este însă una cât se poate de simplă. Mai ales demersul evaluativ specific este ușor de articulat : se alege un text care să conțină informații variate și se formulează itemi prin care să se verifice nu numai cunoștințele de limbă și literatură română ale elevilor. Pe baza acestui tipar, câțiva masteranzi ai secției de Literatură română și hermeneutică literară de la Literele ieșene (an universitar 2013-2014) au propus spre exemplu următoarele teste :

Profesor masterand : Baba Gabriela
Colegiul Tehnic „Gheorghe Cartianu”, Piatra-Neamț

TEST DE EVALUARE

Răspunde la cerințele următoare, referitoare la texte eminesciene studiate :

- 1) Identifică patru caracteristici ale romantismului (dintre care una din filosofia germană) în *Luceafărul* și le argumentează ;
- 2) Identifică patru elemente de influență folclorică în *Luceafărul* și le argumentează ;
- 3) Scrie câte un grup de versuri din *Luceafărul* și din *Scrisoarea I* care se potrivește graficului de mai jos :



- 4) Scrie versurile potrivite următoarelor observații din astrofizică (două exemple să fie din *Luceafărul* și două din *Scrisoarea I*) :

Pentru prima oară, a fost fotografiat excepționalul vânt generat de gaura neagră aflată în centrul unei galaxii, cel care mătură gazul interstelar cu o viteză de peste un milion de kilometri/oră. Tocmai această gaură neagră este cea care generează vântul : când gazul prezent în galaxie este reabsorbit de gaura neagră, este și accelerat, și încălzit. Totuși, o parte din el este împinsă în afară cu o viteză incredibilă.	
---	---

1. Precum, spre exemplu, auxiliarele *Activități și evaluări interdisciplinare și transdisciplinare. Limba și literatura română. Clasele 5-6*, respectiv *Activități și evaluări interdisciplinare și transdisciplinare. Limba și literatura română. Clasele 7-8* (Editura Paralela 45, Pitești, 2011), autori Marilena Pavelescu și Daniela Gâtlan.

Numărul din iunie 2002 al revistei <i>Scientific American</i> publică un excelent articol despre existența materiei în spațiile intergalactice. Iată concluzia acestui studiu : măsurători rafinate relevă faptul că în Univers predominant este aproape nimicul , adică o densitate infimă de materie de un atom într-un volum de un metru cub. „Dacă Soarele explodează tocmai acum , vor trece 8 minute până să aflăm acest lucru.” Acesta este intervalul de timp necesar fotonilor de lumină să călătorească de la Soare la Pământ.	
Universul dilatându-se continuu, temperatura radiației a scăzut, ajungând la trei grade deasupra lui Zero Absolut ($= -273^{\circ}\text{C}$), temperatură la care totul îngheață (nici electronii nu se mai mișcă pe orbite, în jurul nucleelor). Pentru această descoperire, astronomii Arno Penzias și Robert Wilson au primit Premiul Nobel în fizică, în anul 1978.	
În ipoteza menținerii curbării sferice, soarta Universului pare a fi pecetluită : el va sfârși într-o Mare Implozie, ajungând, contractându-se pe coordonatele spațiu-timp, de unde a plecat, adică în același punct de singularitate , cu o densitate infinită de materie și de energie și care va înghiți atât Timpul, cât și Spațiul.	

Timp de lucru : 50 de minute.

BAREM DE EVALUARE ȘI DE NOTARE

- 1) Identificarea corectă a 4 caracteristici și argumentarea corectă și pertinentă : **2 puncte** (se acordă câte 0,25 p. pentru identificarea unei caracteristici și câte 0,25 p. pentru argumentarea acesteia ; se va scădea pentru incorectitudine până la 0,50 p. din total) ;
- 2) Identificarea corectă a 4 caracteristici și argumentarea corectă și pertinentă : **2 puncte** (se acordă câte 0,25 p. pentru identificarea unei caracteristici și câte 0,25 p. pentru argumentarea acesteia ; se va scădea pentru incorectitudine până la 0,50 p. din total) ;
- 3) Transcrierea corectă și pertinentă a grupurilor de versuri din cele două texte : **2 puncte** (se acordă câte 1 p. pentru alegerea potrivită și copierea corectă a fiecărui grup de versuri ; se va scădea pentru incorectitudine până la 0,50 p. din total)
- 4) Transcrierea corectă și pertinentă a grupurilor de versuri din cele două texte : **2 puncte** (se acordă câte 1 p. pentru alegerea potrivită și copierea corectă a fiecărui grup de versuri ; se va scădea pentru incorectitudine până la 0,50 p. din total)

Se acordă 2 puncte din oficiu.

Total : 10 puncte.

Profesor masterand : Oana Necula

TEST DE EVALUARE

Competențe specifice :

- 3.3. Identificarea expresiilor noi și a cuvintelor într-un text literar.
- 3.5. Tehnici de lucru cu textul/cartea.
- 4.4. Redactarea unor texte imaginative și reflexive în scopuri și contexte diferite.

Conținuturi :

Textul literar și nonliterar. Familia lexic.

Valori :

Cultivarea unei atitudini pozitive față de limba română, conștientizarea rolului acesteia în dezvoltarea personală și în îmbogățirea ariei culturale.

Natura ce ne înconjoară este aceeași pentru toată lumea, indiferent de opinia și dorința fiecăruia. Ceea ce diferă însă este felul de a o privi și înțelege.

Citește cele două texte date, care prezintă, în moduri diferite, aceeași realitate, apoi rezolvă cerințele !

A. „În 1960, un explorator german subacvatic m-a îmbrăcat cu un costum de scafandru și am plonjat în Marea Neagră. Pe lângă emoția întâlnirii cu rechinii, cu vulpile de mare, cu peștii și guvizii, am re trăit acea stare de plutire și de mișcare fără greutate. După alți 10 ani construiseam deja o casă subacvatică. În Lacul Bicăz, prin ferestrele acestui batiscaf, căci așa se numește în «certificatul său de naștere», am observat zile și nopți, atacurile fulgerătoare ale păstrăvilor asupra altor pești, pe care îi înghit cu lăcomie : obleți, cleni, uneori chiar pătrăvi mai mici.

Mulți copii au venit în batiscaf și la ferma de pe lac, fiind cuprinși de o curiozitate nebună. Au vorbit cu peștii și i-au hrănit cu mâna lor. Le-au făcut versuri și le-au cântat melodii duioase. Cu această ocazie au aflat că lumea peștilor cuprinde peste 22.000 de specii, de forme și mărimi variate, care au cucerit cele mai diverse medii acvatice, de la izvoarele pâraielor de munte, râuri și fluvii, până la mări și oceane.”

B. „...Odată, pescarul avu noroc și prinse, în năvod, un peștișor de aur, care scelipea în soare ca o perla nestemată.

— Pescarule cumsecade ! Se rugă peștișorul căzut în plasă. Dă-mi drumul în mare ! Drept răscumpărare, orice dorință ți-o voi îndeplini.

Năucit că aude un pește vorbind ca un om, moșneagului i se făcu milă, îl luă în palmă ca pe o bijuterie și repede, îl azvârli în marea cea albastră. Se întoarse la bordei, povestindu-i bătrânei pățania. [...]

Cicălit de zgîpțuroaică, moșneagul fugi la țarm și țipă astfel :

— Peștișorule de aur ! Hai, ține-te de cuvânt și scoate-ți capul din apă !

Atunci, peștișorul de aur apără din mare și zise :

— De ce mă cauți, prietene bun ?

- Mărite peștișor de aur ! , băigui moșul. M-a ocărat baba, făcându-mă neghiob, că nu te-am prins. Iertare, dar suntem săraci și n-avem nici covată, nici pâine în covată...
- Am înțeles, bătrâne. Du-te acasă și vei găsi covată nouă, plină cu pâine.”

1. După citirea celor două texte date, despre pești, alege pentru fiecare persoană din lista dată, posibilitatea de a fi autorul lor sau nu, prin bifarea cu X – Fals și A – Adevărat.

	A	B
Scriitor		
Cercetător		
Profesor de biologie		
Tâmplar		

2. Dacă dorești să citești continuarea fragmentului de la punctul B, vei consulta :
- Dicționar enciclopedic,
 - Antologie de basme/povești,
 - Atlas botanic
 - Enciclopedie școlară.
- Încercuiește răspunsul corect !
3. Utilizând textul de la punctul A, alcătuiește câmpul semantic al cuvântului „pește – mediu acvatic”.....
.....
(minimum 3 exemple)
4. Spațiul și timpul, în textul B, nu sunt precizate, de aceea îți poți imagina orice loc și orice spațiu, totuși logic acțiunea se petrece într-o :
- Localitate urbană, cu climă temperată ;
 - Localitate rurală, cu climă temperată ;
 - Localitate urbană, climă polară.
5. Citind textele A și B, identifică mediul de viață al acestor „ființe”
.....
.....
6. Trece textul B din vorbire directă în vorbire indirectă. Atenție la repetarea verbelor de declarație !
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
7. Transcrie din fiecare fragment câte două verbe la modul indicativ, timp prezent.
.....
.....
.....

8. Într-un acvariu de formă paralelipipedică, cu lungimea de 30 cm și lățimea de 15 cm, se pune apă până la înălțimea de 15 cm. Punem un peștișor în apă și aceasta se ridică până la 18 cm.

Se cere :

- Volumul peștișorului
 - Masa peștișorului, luând în considerare că $1 \text{ dm} = 0,02 \text{ kg}$.
9. Imaginează-ți că ești bătrânul care a prins peștișorul de aur. Redactează o compunere, de 10-15 rânduri, în care să prezinți cum ai fi procedat tu în situația în care ai fi găsit un peștișor de aur.

Trebuie să :

- ✓ Descrii situația, împrejurarea în care l-ai găsit.
- ✓ Descrii sentimentele și stările prin care treci.
- ✓ Prezinți două informații pe care le deții despre pești de la disciplina biologie.
- ✓ Respecți normele de ortografie și punctuație.

Răspunsuri :

A. *Miracolele lumii acvatice* – *Mică enciclopedie școlară*, de Ionel Miron

B. *Peștișorul de aur*, după Helene A. Guerber.

1. A. – cercetător

B. – scriitor

2. b

3. rechini, păstrăvi, pești.....

4. b

5. mediul acvatic.

6.

7. A. – se numește, cuprinde

B. – cauți, suntem

8.

9.

Timp de lucru : 50 de minute.

BAREM DE EVALUARE ȘI DE NOTARE :

1 - 0,5p.

2 - 0,5p.

3 - 1,5p. (3*0,5)

4 - 0,5p.

5 - 1p.

6 - 2p.

7 - 1p. (4*0,25)

8 - 1p. (2*0,5)

9 - 2p.

Total - 10p.

În mod cert, profesorilor de limbă și literatură română le este încă și mai ușor decât altor cadre didactice nu atât să perceapă, cât să le faciliteze elevilor dialogismul

disciplinar. Ei au la îndemână, spre exemplu, „preluarea” unor metode și procedee didactice specifice mai degrabă altor discipline – pentru receptarea și studierea aprofundată a pastelului: descrierea, analiza reprezentărilor vizuale prin analogie cu elementele de limbaj plastic, documentarea, investigația; pentru caracterizarea unui personaj literar dilematic, analiza psihologică, studiul de caz etc. Dar în special antrenarea elevilor în problematizări complexe ale textelor literare studiate, problematizări care să aibă în vedere relația fenomenului literar cu istoria, mitologia, religia, filosofia, psihologia ș.a. Procesul de comprehensiune al textelor literare scrise de autorii noștri canonici sau de poeții, prozatorii și dramaturgii care au marcat istoria literaturii universale nu poate fi realizat într-o manieră satisfăcătoare fără invocarea implicațiilor conexe faptelor propriu-zis literare. Ceea ce presupune, între altele, ancorarea ultimelor – după caz – în istoric, social, politic sau chiar ideologic. Să nu uităm că „literatura este un răspuns la întrebările pe care societatea și le formulează despre sine... Literatura exprimă societatea; atunci când o exprimă; o modifică, o contrazice sau o neagă. Când o zugrăvește, o inventează; când o inventează, o dezvăluie” (Octavio Paz, *Tiempo nublado*).

De un real folos le sunt și activitățile extracurriculare, în cursul cărora elevii își pot antrena o serie extinsă de competențe, având în același timp impresia că diferitele cunoștințe disciplinare pe care le dețin pot fi subsumate unei viziuni integratoare. În ultimii ani, am asistat la numeroase astfel de activități în județele moldave, constatând de fiecare dată entuziasmul participanților, indiferent de vârsta și formația lor, dar și de dificultatea reală pe care le presupuneau proiectarea/conceperea, organizarea sau chiar implicarea în oricare dintre etapele lor. Adăugându-le informațiile oferite cu generozitate de câțiva colegi metodiști (prof. Cezar Zaharia, inspector de specialitate al ISJ Iași, prof. Mihaela Ciocoiu, inspector de specialitate al ISJ Vaslui, prof. Cristina Sculiță, metodist al ISJ Neamț), am obținut un tablou mai general al acestor activități inter-, pluri- și transdisciplinare. Eboșa lui ar include:

- a) Concursuri școlare interesate de verificarea competențelor pe care elevii le dețin ca urmare a studierii disciplinelor înrudite, eventual din aceleași arii curriculare. Numai în județul Neamț, spre exemplu, există concursuri de creație literară în limbile română, franceză și engleză (*Carmen Sylva*), concursuri inter- și pluridisciplinare cu pretext tematic precum *Copilăria în versuri și culoare*; *Folclorul și copiii*; *Familia – coloana universului meu de copil*; *Culori, bucurii, sărbători*; *Festivalul primăverii*; *Magia iernii*; *Satul/orașul românesc al secolului XXI – leagăn al copilăriei* etc. Notabile sunt, apoi, concursurile de evaluare a competențelor din discipline percepute, uzual, drept antagonice: literatură română și matematică, literatură română și informatică etc. Emblematic din această perspectivă sunt, firește, concursurile de puls barbian, care verifică simultan competențele lectoriale aplicate pe texte poetice și competențele de analiză matematică. Mai rare sunt concursurile precum *Materom* (Liceul Teoretic „Miron Costin” din Iași) și *Cantemir Junior* (Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir” din Iași) – ambele cu scopul declarat de a descoperi și stimula elevii dotați, apți de performanță atât la limba și literatura română, cât și la matematică – sau *Literatură română în dimensiune virtuală* (Liceul Teoretic de Informatică „Grigore Moisil” din Iași) care își propune să valorifice performanțele elevilor de liceu „în utilizarea computerului și a potențialului creativ și imaginativ, într-un demers personalizat de abordare a specificului cultural și literar” ș.a.;

- b) Festivaluri județene, interregionale sau naționale de teatru școlar (*Viața ca o scenă* ; *ACT, ART-CTMCR* și *Yorrick* – jud. Neamț), dar și concursurile de interpretare și creație artistică (*După amiaza de teatru* – Colegiul Național „Emil Racoviță”, Iași ; *O mască răde, alta plânge* – Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir”, Iași ; *Teatrul – o alternativă educațională* – jud. Vaslui) ș.a. ;
- c) Festivaluri-concurs interregionale, naționale sau internaționale de arte vizuale și creație lirică, epică sau dramatică, precum *Eminesciana* sau *ARTE (Arte-Remedii-Tradiții/Terapii-Educații)*, ambele organizate în cadrul Liceului Teoretic „Dimitrie Cantemir”, Iași ș.a. ;
- d) Simpozioane județene, naționale sau internaționale în care se prezintă comunicări științifice cu miză de gen : *Altfel de povești* (jud. Neamț) ; *Dimitrie Cantemir și vocația europeană a gândirii românești* (Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir” – Iași) ; *Literatura și celelalte arte* (Colegiul Național – Iași) etc.

Aceste manifestări de vector decis transdisciplinar sunt dovada cea mai elocventă a faptului că, într-adevăr, emergența în mediul preuniversitar a conceptelor teoretizate în cărțile lui Basarab Nicolescu este incontestabilă. Sau, după cum observă un foarte bun cunoscător al transdisciplinarității, Ionuț Isac : „maxima densitate a răspândirii ideilor transdisciplinare se realizează în mediul psihopedagogic... unii profesori de liceu demonstrând o străduință pentru studiul transdisciplinar mult peste nivelul așteptat, inițiind cercuri de profil cu elevii, proiecte, publicații împreună cu aceștia etc. Ar fi, poate, momentul să se încerce explicarea și amplificarea acestor fenomene la nivel național, întrucât ele sunt atât interesante, cât și provocatoare pentru validarea «școlară» a transdisciplinarității.”¹

1. Ionuț Isac, *Un eseu monografic despre Basarab Nicolescu*, în *Basarab Nicolescu : sub semnul septenarului*, coord. Petrișor Militaru și Luiza Mitu, Editura Aius, Craiova, 2012, pp. 134-135.

Elemente de didactica lecturii

În ultimă instanță, lectura e un mod de a fi cu ceilalți, un rendez-vous, un apel captat din nenumăratele care brăzdează eterul, o voință de empatie, de smulgere din egocentrism și insularitate. Ea începe, preluând o excelentă formulă a lui Piaget, prin a fi o acomodare la alteritatea textului, a cărui ființă interioară ni se dezvăluie printr-un proces treptat de apropiere și se încheie printr-o asimilare benefică de substanță, printr-un proces îmbogățitor de apropiere

(Paul Cornea)

10.1. Preliminarii

La unison, atât părinții, cât și cadrele didactice își exprimă de ceva timp îngrijorarea observând că din păcate copiii și adolescenții citesc din ce în ce mai puțin. Condițiile care au determinat mutații profunde în gustul tinerilor (și nu numai al lor), care ignoră tot mai adesea cartea, sunt cele bine-cunoscute. Nu amintesc aici decât avansul absolut uluitor, chiar și într-un secol urmând secolului vitezei, pe care l-a luat dușmanul dintotdeauna al scripturalului, vizualul, transformând vechiul „prieten sigur, dar rece” hugolian într-un actual mare perdant. Accesul internautic e, astăzi, facil tuturor și, cu siguranță, la îndemâna celor tineri și foarte tineri, ale căror abilități în ale PC-ului le depășesc, oricum, cu mult pe ale celor vârstnici. Și ultimii însă, deși formați la școala răsfoitului, și nu a eficientului *click*, se dedau în ultima vreme plăcerilor vizuale, marea religie a noului mileniu părând a fi, cel puțin deocamdată, cea a (audio)vizualului. Lectura foilor de hârtie, mirosind încă a cerneală tipografică sau, după caz, a specificul praf de bibliotecă, este percepută ca fiind perimată chiar de către unii dintre adulții formatori de gust – de la profesorii din învățământul preuniversitar la dascălii din mediul academic, fie ei critici și istorici literari, prezențe discrete sau active în publicistica de gen etc. E mult mai profitabil, în locul unei lecturi cronofage – și, de ce nu, arghirofage ! –, să te așezi confortabil în fața ecranului, îngurgitând informație de ordin secund, de la rezumat ori referat la cronică de întâmpinare ori recenzie ; cu un singur *click* după tastarea numelui autorului sau al cărții într-un program de căutare, intri într-un veritabil paradis informațional virtual care face să pălească de invidie mai vechea utopie borgesiană...

E evident, așadar, faptul că, într-o epocă a culturii imaginii, în care mai cu seamă tinerii se lasă din ce în ce mai ușor ispitiți de cântecele de sirenă ale mediei audiovizuale,

în special internautice, literatura a început să piardă teren. Încet, dar sigur, tot mai puțini călători mai poposesc pe căile cândva atât de bătătorite, însemnate de cerneala tipografică, ale cărei înșiruii seducătoare cu greu mai pot juca, dacă nu rolul unui spațiu-matrice, în care să te refugiezi cu sentimentul binefăcător al regăsirii unui ideal *acasă*, măcar cel al unei incitante destinații de vacanță...

Variațiile temporare sau mutațiile profunde în gustul cititorilor sunt perfect justificabile, odată ce acestea sunt subsecvente altor transformări esențiale, care au avut loc în structurile psihomentale, în mentalitățile individuale și în cele colective. Însăși apetența pentru desfătările internautice își are apoi partea ei însemnată de vină, în biblioteca virtuală a cititorului începutului de mileniu III putând să-și facă loc, cu o lejeritate de invidiat, orice formă literară, indiferent de delimitările spațio-temporale în care a fost emisă. Deloc străină de logica postmodernă (logică de tipul *și-și*, nu *sau-sau*), această adevărată furie a proliferării formelor literare și paraliterare determină, nu de puține ori, transformarea unei benefice (ca intenționalitate, cel puțin) biblioteci virtuale într-un nou turn Babel. Estomparea limitelor impuse de monopolul centrist este citată des și apoi comentată, deci reconfigurarea raportului dintre centru și periferie¹, dintre literatura marilor și cea a micilor culturi, respectiv dintre literatura elitelor și cea a maselor. Să adăugăm tentația permanentă a experimentului în artă și, implicit, o alterare a modelelor; la polul extrem este, desigur, nu și firesc, demitizarea totală a lor, iar un caz de tratament nedemn și pe deplin nemeritat cum e cel la care a fost supusă imaginea lui Eminescu în publicistica literară acum nu mulți ani a fost excesiv dezbătut, comentat, judecat etc., încât mă limitez doar la a-l pomeni în treacăt.

În asemenea condiții descurajante, miza criticului, a istoricului, chiar a cronicarului literar – de a seduce un cititor atras, mai degrabă, de mirajul „telenovelei amoroase sau fotbalistice”² (centri iradianți de interes mediatic) – pare din ce în ce mai greu de atins. Arsenalul mijloacelor de a stârni curiozitatea și de a determina publicul să se întoarcă la lectură, este firav, dar există. O soluție de înviorare a literaturii ar presupune, spre exemplu, luarea în calcul a unor factori extraliterari sau măcar paraliterari: la întrebarea „Ce putem recupera și ce trebuie să abandonăm, în acest timp al globalizării?”, răspunsul trebuie să țină cont, afirmă bunăoară Cornel Ungureanu, de criteriul politic. Dar „apartenența la o mișcare politică importantă”, deși „atrage sigur simpatia sau antipatia cititorului”, „ne îndeamnă să citim altfel cele două procese pe care le trăiește/suportă cititorul: cel al europenizării și cel al globalizării. Cu alte cuvinte, istoria literaturii trebuie să-și asigure o alianță, iubite cititorule: geografia literaturii. Ea, *geografia literaturii*, este CNSAS-ul care plasează dosarele secrete și care poate da, dacă pofteste, certificatele de bună purtare. Iar prin intermediul ei trebuie actualizate datele unei științe relativ recente: *geopolitica*” [subl. aut.]. Rolul pe care îl are, în *Istoria secretă a literaturii române* a lui Cornel Ungureanu, geografia politică este înlocuit, în alte volume de istorie și/sau critică literară, de criterii dintre cele mai neobișnuite de investigare a textelor și, uneori, chiar a biografiilor autorilor canonici.

1. Pentru exemplificări, vezi, spre exemplu, cărțile lui Cornel Ungureanu, *Geografii literare*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2002, și *Mitteleuropa periferiilor*, Editura Polirom, Iași, 2002.

2. Același Cornel Ungureanu, în incisivă prefață a *Istoriei secrete a literaturii române*, Editura Aula, Brașov, 2007.

Să notez, aici, doar provocatorul tom al lui Radu Cernătescu, *Literatura luciferică. O istorie ocultă a literaturii române*, construit în jurul analizei raportului (până în cazul de față ocultat!) al scriitorilor români cu masoneria, cu filosofia ocultă și ezoterismul occidental.

Nu sunt, acestea, decât două exemple, aş spune dintre cele mai semnificative, care ilustrează faptul că, spre deosebire de *cultura coca-cola*, literatura are, își păstrează și își va păstra mereu modalitățile – mai mult sau mai puțin secrete – de a capta interesul unui cititor temerar (căci e, nu-i așa?, nevoie de curaj pentru a lăsa provocatoarele înșirui de imagini dinamice, a căror specificitate fondează însuși principiul existenței culturii vizuale, pentru imaginea statică, încremenită în semnele grafice ordonate pe coala albă). Reputatul academician Eugen Simion le numește, deloc întâmplător, „mijloace de seducție (le-am numi: *mijloace de taină*)”, prin care se propune un „alt tip de întâlnire dintre operă și receptorul ei: o întâlnire confidențială, o lectură înceată și gânditoare, în fine, o lectură care transformă un pachet de foi înnegrite într-o ficțiune vie și reprezentativă” („Răspuns la ancheta *Caietelor Critice*”, 5 martie 2000, inclus ulterior în *Fragmente critice IV*, Editura Univers Enciclopedic, București, 2000, p. 390).

Și totuși, se citește! Dar se preferă aproape întotdeauna altceva decât literatură – artistică, cel puțin. Nu numai copiii și adolescenții, ci și, în general, cititorii neprofesioniști preferă să parcurgă, zilnic, o cantitate absolut impresionantă de informație obținută din cu totul alte surse decât prăfuita, până mai ieri indispensabila bibliotecă: ecranul computerului sau al TV-ului, telefonul cu sau fără *touch screen*, panoul publicitar ș.c.l. Nu mai punem la socoteală blogosfera, care din multe perspective funcționează (și nu numai pentru noile generații) drept un fel de cordon ombilical, grație căruia sunt interconectați 24/7... Nu e locul, aici, să semnalizez pericolele inerente ale opțiunii exclusive pentru comunicarea spectrală în detrimentul celorlalte forme de comunicare (în ciuda aparențelor, socializarea virtuală produce, cum bine se știe, o distanțare iremediabilă de figura celui alt, la fel cum aparenta facilitate a comunicării virtuale anulează, și nu sporește intimitatea etc.). Mă limitez doar la a observa că, pentru cea mai mare parte a potențialilor cititori de azi, lectura și-a schimbat nu numai suportul, ci și funcțiile. Se citește fragmentar, haotic, neprofesionist, utilitarist, dar... încă se citește! Rareori, însă, *lectura telică* („cititul cu un scop extern lui însuși – pentru satisfacerea unei cerințe, pentru obținerea informațiilor folositoare, pentru îmbunătățirea înțelegerii de lectură, pentru a face față anumitor probleme de creștere sau afective”) se poate transforma în *lectură paratelică* sau *autotelică* (aptă „să-și însușească un scop independent, neprevăzut inițial, sau să devină un scop în sine, un proces motivat intrinsec”¹) fără un ajutor/ghidaj corespunzător din partea formatorilor de gust estetic cu care acești potențiali cititori intră în contact: profesori de limbă și literatură română sau discipline conexe, bibliotecari ș.c.l.

În special primii nu mai pot face abstracție de schimbările majore pe care le aminteam, doar în trecere, mai sus. Și mai ales de faptul că beneficiarul direct al

1. Matei Călinescu, *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, Ediția a II-a, traducere din limba engleză de Virgil Stanciu, cu un eseu despre „Oralitate în textualitate” tradus din limba engleză de Anca Băicoianu și un capitol românesc despre Mateiu I. Caragiale (2002), Editura Polirom, Iași, 2007, p. 106.

demersului didactic, elevul, tinde să perceapă textul literar drept unul rigid, dogmatic etc. doar pentru că lectura și interpretarea lui sunt *obligatorii* în acest pat al lui Procust care e, în definitiv, examenul de finalizare a studiilor, gimnaziale ori liceale. O „materie” obligatorie la „teza cu subiect unic” sau la bacalaureat nu poate fi, orice s-ar spune, la fel de gustată, digerată, într-un cuvânt *plăcută* ca una al cărei studiu nu se concretizează decât într-o notă și o medie doar semestrială, respectiv anuală. Pentru amândoi, finalmente, de cele mai multe ori contează pregătirea mulțumitoare ori performantă (firește, gradul de receptivitate al fiecărui elev în parte, nivelul clasei, pregătirea și, în fond, valoarea cadrului didactic având un cuvânt greu de spus în stabilirea coeficientului, al randamentului respectiv), „rețeta” de comentariu literar – sau de „demonstrație”, de „apartenență la un gen sau o specie” etc.

De obicei, se uită că adevărata miză a profesorului la ora de literatură este aceea de a forma *cititori avizați*. Dacă nu cumva această țintă, conștientizată demult și ca atare vehiculată în lucrări de specialitate, programe ș.a., ar fi specifică doar unui profesor *idealist* de literatură; mă întreb dacă nu cumva miza unui profesor *realist* ar fi să formeze pur și simplu *cititori de literatură*. Cum se uită, implicit, și o condiție *sine qua non* pe care trebuie să o respecte profesorul pentru a fi cu adevărat un profesor de literatură: să stimuleze mai întâi *lectura textului literar* în sine, și nu a surselor secundar sau terțe de genul dicționarilor (fie ele ale literaturii române sau ale operelor literare), operelor critice mai mult sau mai puțin valoroase, conspectelor, referatelor etc. Aș deschide aici o paranteză. Cu ocazia unei anchete conduse în 1986 de doi sociologi ai lecturii (Jacques Leenhardt și Martine Burgos), un cunoscut universitar francez, Jean Verrier (conferențiar de literatură la Universitatea Paris VIII) își începe răspunsul prin corijarea subtilă a formulei „profesor de literatură”, în locul căreia propune sintagma „profesor de lectură”... Succinta demonstrație merită citată în întregime: „Profesor de «franceză» la gimnaziu, profesor de «litere» la liceu, iată-mă devenit profesor de «literatură» la Universitate. Am printre colegi specialiști în literatura anilor 1600, 1800, 1900 etc., pe alții care fac «sociocritică», «textanaliză» sau «semiotică literară». Mă clasez mai degrabă printre aceștia din urmă, ca «naratolog». Dar înainte de orice mă definesc ca *profesor de lectură* [subl. aut.]. Nimic revoluționar în asta: la fel făcea, cu mai bine de un secol în urmă, Gustave Lanson. Căci universitarii, educatori-cercetători, sunt și ei mediatori între carte și public, *gate-keepers*, pe lângă bibliotecarii și «criticii literari» din presa scrisă, vorbită, televizată. Ca și alți mediatori, profesorul de lectură, de la grădiniță la universitate, are mai întâi funcția de a face poftă de citit celui care nu o are și de a fideliza practicanții¹. Subscriu întru totul: profesorul de literatură trebuie mai întâi să fie un profesor de lectură, atât pentru cei cărora nu le place să citească (deci un fel de profesor de primă lectură, nepretențioasă, dar... care să existe!), cât și pentru cei cărora le place să citească (în acest caz să devină un profesor de „lectură secundă”, avizată, bogat și nuanțat interpretativă).

Să nu uităm, așadar, că lectura de plăcere, *lectura pentru lectură*, ține, în fond, de miza pe termen lung a profesorului de literatură. Doar în momentul în care elevilor le place să citească și să recitească variile tipuri de texte recomandate în cursul orelor de

1. J. Leenhardt, J. Verrier, „Voix croisées sur la Lecture ou Le Sociologue et le Professeur”, în *Textuel*, no. 23: *Lire pour Lire. La lecture Littéraire*, textes réunis par Bernard Sarrazin și Robert Scrick, Paris 7, 1990, pp. 165-166.

lectură/literatură, dar și, plecând de la acestea din urmă, să le adauge și altfel de texte literare, această țintă sau deziderat al disciplinei devine o realitate. În momentul în care actul lecturii se realizează cu interesul și cu plăcerea atât de importante la o anumită vârstă, cel puțin, nu se mai preferă, în locul ei, surrogatele specifice și din ce în ce mai *trendy*, de la referatele de pe site-urile specializate la ecranizările ce par, de multe ori, mai spectaculoase decât originalul, beneficiind de aportul semnificativ al altor tipuri de limbaje decât cel scris, limbaje care să potențeze tensiunile intrinseci ale textului devenit scenariu.

Cât despre *plăcerea* implicării în universul ficțional, ea se poate constata și justifica relativ ușor. Încă din prima copilărie, este cât se poate de transparentă necesitatea absolut uluitoare a celor mici de a asculta povești cu eroi și antieroi, cu feți-frumoși, cosânzene și zmei, deși nici fabulele în care rolurile le aparțin necuvântătoarelor subit înzestrate cu darul vorbirii nu sunt refuzate, odată ce schematizează aceeași veche, dar atât de actuală (și de gustată!) temă a conflictului dintre bine și rău. De această *nevoie de ficțiune* materializată în eternul „spune-mi o poveste!”, de această fază a percepției universului imaginar nici copiii mai mari, adolescenții, nici chiar maturii nu se vor aliena până la capăt, niciodată, câtă vreme, cum bine se știe, umanitatea are nevoie întotdeauna de istorie, de o poveste savuroasă ori măcar mulțumitor de interesantă. Cu atât mai mult elevii vor fi atrași de povestea pe care un univers diegetic o propune: chiar și când aceasta nu există/nici nu poate exista, în sensul că specificitatea textului literar respectiv nu o impune (cum e cazul liricului), micul cititor are nevoie de un substitut mulțumitor. O poveste de dincolo de text sau din spatele textului, așa spune: fie o picanterie biografică ce ar justifica o anume manifestare a sensibilității poetice, fie un fel de „istorie” potențială, deși subtil ocultată de textul liric, cum se „întâmplă” în cazul cuplului pe care și-l imaginează elevii parcurgând texte ca *Emoție de toamnă* de Nichita Stănescu (în clasa a VIII-a), *Cuptor* de George Bacovia, *Melacolie* sau *Morgenstimmung* de Tudor Arghezi (clasa a XII-a).

Această poveste este cu siguranță unul dintre factorii care îi stimulează cititorului cu adevărat plăcerea, transformând lectura în ceea ce unii sociologi ai lecturii numesc un *act triumfiular*: eul cititor – textul citit – dorința de acest text. Lectura este de cele mai multe ori un act care nu lasă eul cititor indiferent, ci încearcă să-i clatine convingerile, să-i remodeleze afectele, mai ales prin procesul identificării cu eroii admirați, visați, chiar idealizați. De la spectatorul tragediilor grecești, care trăia cu tot corpul, cu o gamă întreagă de mijloace para- și nonverbale, acțiunea sublimă, la cititorii transportați specifici ai modernității literare, precum Don Quijote și Emma Bovary, cazurile de identificare posibilă cu ființele de hârtie sunt cunoscute sau intuite de publicul larg.

Literatura însăși s-a interogat asupra raportului dintre cititor și textul pe care îl parcurge, odată ce a făcut din subiectul cititor/cititoare un personaj de roman, uneori chiar unul de prim-plan. De la Gustave Flaubert la Italo Calvino, de la Marcel Proust la John Fowles, de la Duiliu Zamfirescu la Mircea Cărtărescu se pot cita suficiente exemple care să ateste interesul scriitorilor pentru actul lecturii și impactul lui în viața protagoniștilor. Ca să nu mai vorbim despre psihanaliză, caz în care ar trebui amintit cel puțin romanul familial, al nevrozaților, sau interesanta construcție teorică expusă de Marthe Robert în *Romanul originilor. Originile romanului*. Abia apoi a venit rândul cercetătorilor, sociologilor lecturii, esteticienilor literari etc. să se interogheze asupra raporturilor dintre text și cititor, dintre text și viață ș.a. Poate cea mai cunoscută teorie este expusă

de Hans Robert Jauss în *Experiență estetică și hermeneutică literară*; potrivit acestuia, la baza plăcerii și motivației profunde, deși neconștientizate, a experienței estetice oferite de lectură ar sta modelele de interacțiune/identificare cu eroul literar:

Modelele interacțiunii/identificării cu eroii literari

Modalitatea identificării	La cine se referă	Dispoziția receptivă	Norme de comportare (+ = progresiv - = regresiv)
a) asociativă	joc/intrecere (serbare)	Traspunerea în rolurile altor participanți	+ desfătarea cu existența emancipată (pură socialitate) - exces îngăduit (regresiune în ritualuri arhaice)
b) admirativă	eroul perfect (sfânt, înțelept)	admirație	+ aemulatio (filiație) - imitatio (imitație) + exemplaritate - educație spirituală/ divertisment al Neobișnuitului (necesitatea evaziunii)
c) simpatetică	eroul imperfect (cotidian)	compasiune	+ interes moral (dispoziție spre acțiune) - înduioșare (plăcerea suferinței) + solidaritate cu un anume mod de a acționa - autoafirmare (calmare)
d) kathartică	(a) eroul în suferință	comoție tragică/ descătușare sufletească	+ interes dezinteresat/ reflexie liberă - voyeurism (iluzionare) + judecata morală liberă
	(b) eroul la strâmtoare	râsul participativ/ destindere comică	- ridiculizare (ritual al râsului)
e) ironică	eroul absent sau anticroul	surpriză (provocare)	+ replică ascuțită - solipsism + sensibilizarea percepției - plictis rafinat + reflexie critică - indiferență

(Cf. Hans Robert Jauss, *Experiență estetică și hermeneutică literară*, Editura Univers, București, 1983, p. 257)

Este inutil să ne mai punem problema dacă majoritatea elevilor noștri se identifică, într-o modalitate sau în alta, cu eroii literari. Am amintit, mai sus, vârsta primelor „lecturi”, a basmelor citite de obicei de mamă înainte de culcare; or, principala formă de participare intens afectivă în procesul acestei lecturi mediate este chiar identificarea – a băieților cu ștrumfii, piticii, „piticeii prichideii” din *Aventurile lui Habarnam și ale prietenilor săi*, cu feții-frumoși sau prinții pe cai năzdrăvani care se luptă cu zmeii ori balaurii terifișanți și salvează prințese; a fetițelor cu prințesele îndelung urgise, dar în final salvate și luate în căsătorie de primii, cu „prichiduțele”, ștrumfițele și diferitele forme de zâne (de grădină, de apă, de praf magic etc.) care populează lumea basmelor clasice sau moderne. Se știe de asemenea că, în primii ani de școală, elevii plâng atunci

când se substituie cățelușului șchiop sau puiului pierdut; că nu se consideră la fel de obraznici ca Ionel ori Goe decât cel mult din teribilism, că se imaginează în locul cireșarilor sau al locuitorilor superbului tărâm al Medelenilor, mai nou al teritoriilor primejdioase din Pământul de Mijloc, al Școlii de magie și vrăjitorie Hogwards ori al ținuturilor întunecate ce formează Westeros etc. O formă sau alta de identificare cu eroii textelor ficționale este, așadar, un fapt relativ ușor recunoscutibil; la fel și miza de adâncime a acestui proces inerent derulat în timpul lecturii. Citându-l pe Wellershoff (conform căruia „cititorul aflat în orbita unui text dorește, pe de o parte, să se recunoască în el, iar pe de altă parte, să se diferențieze de acesta, așadar să dispună de spațiu alternativ”), Jauss amintește de mișcarea de du-te-vino, de delimitarea neîncetată a eului în raport cu experiența ficțională, deci de încercarea la care acest eu cititor se supune prin intermediul celui alt. Altfel spus, de „satisfacția estetică, ca desfătare-de-sine-în-desfătarea-cu-Altul”¹. Deloc străină de procesul de identificare menționat mai sus, satisfacția estetică proprie lecturii, analizei și evaluării juste, conforme unei grile axiologice valide, a textului literar, este, în orice caz, una dintre condițiile reușitei orei de literatură. Împrumutând o expresie matematică, aș spune că *plăcerea textului* (titlul unei lucrări incitante a lui Roland Barthes) poate fi chiar o condiție necesară, deși nu întotdeauna suficientă, pentru ca elevul să revină asupra operei, să o interpreteze, să își supună celorlalți judecata proprie asupra acesteia. Altfel spus, să își expună alterității umane (profesorul și colegii) o parte a propriei interiorități, prin intermediul unei alterități obiectuale (cărtea, textul literar ca atare). Se verifică astfel una dintre mizele cele mai serioase ale primelor lecturi, așa cum apare ea formulată de către cunoscuți teoreticieni ai lecturii: „Rămâne însă o realitate că simțul identității personale și al cunoașterii de sine ne este strâns legat de priceperea de a citi și de primele lecturi din copilărie, așa cum Jean-Jacques Rousseau, inventatorul autobiografiei moderne, sugerează într-un text des citat de istoricii lecturii: «Nu știu ce am putut face până la vârsta de cinci sau șase ani. Nu știu cum am învățat să scriu; nu-mi amintesc decât primele lecturi și efectul pe care l-au avut asupra mea: acela este momentul de când îmi datez conștiința neîntreruptă despre mine însumi.»”².

Ce-i drept, imediat după etapa basmelor auzite inițial înainte de culcare și parcurse, fragmentar sau integral, în primii ani de școală, cei mai mici dintre cititorii de azi tind să „sară”, direct, la un cu totul alt gen de lecturi decât cele cu care se delectau cititorii copii de ieri. Pentru aceștia din urmă, erau „la modă” și „potrivit vârstei”: călătoriile splendide ale *Micului prinț*, întâmplările miraculoase trăite de *Alice în Țara Minunilor* sau în aceea, egal seducătoare, a *Oglinzilor*, isprăvile copilărești ale lui Tom Sawyer și Huckleberry Finn, aventurile cu miză ceva mai serioasă, etnoidentitară, ale lui *Winnetou* și ale *Ultimului mohican*, ciclul *Cireșarilor* și ciclul *Medelenilor* etc. Pentru cei mai tineri cititori de azi, *trendy* sau *cool* sunt mai degrabă eroii din *Marele Nate*, *Jurnalul unui puști/Însemnările unei puștoaice*, *Băiatul miliardar*, *Școala fricoșilor* etc. în timp ce utile par *Marea și nemaivăzuta carte pentru fete*, *Ghidul în materie de fete pentru băieți*, *Cartea fetelor – Cum să fii cea mai bună la toate*, *50 de lucruri pe care ar trebui să le știe fetele* etc. etc. O dovadă în plus a faptului că se citește *altfel* și *altceva* – dar și că, din fericire,

1. Hans Robert Jauss, *Experiență estetică și hermeneutică literară*, Editura Univers, București, 1983, p. 257.

2. Matei Călinescu, *op. cit.*, p. 110.

încă se citește. Ceea ce presupune faptul că, deși textele-suport sunt sensibil diferite decât acum câteva decenii, se mai poate vorbi despre *ucenicia lecturii*, pe care unii specialiști o înțeleg ca pe o interacțiune a mai multe planuri. Astfel, copiii ar învăța simultan :

- construirea semnificațiilor, plecând de la codul scris ;
- prelucrarea maselor verbale mai lungi, înscrise în suporturi și contexte variate, în situații de producere-difuzare și receptare, relevând tipuri textuale și discursive diferite ;
- elaborarea de atitudini și conduite culturale de cititor în diferite acte de lectură : reperaj, alegere sau împrumut, determinare a locurilor și a momentelor de lectură, practică a acestei activități și a acelor care o însoțesc și prelungesc¹.

Înainte de a mă opri asupra felului în care profesorul poate să îi faciliteze elevului accesul în acest parcurs, să vedem, însă, care este punctul de vedere al teoreticienilor în privința lecturii ca metodă didactică fundamentală.

10.2. Lectura (în practica) școlară – funcții, avantaje și dezavantaje. Repere teoretice mai vechi și mai noi

Din perspectiva cititorului profesionist de literatură, funcțiile și, implicit, avantajele multiple pe care le presupune actul lecturii sunt indubitabile. Pe bună dreptate, esteticienii, teoreticienii, în special sociologii lecturii au descris, în tomuri întregi, funcții dintre cele mai variate și mai complexe ale lecturii – de la cea de producere a textului (lectura fiind, de fapt, actul care dă naștere operei înseși, construind, producând în fapt textul) și până la cea de proiectare (în mai multe sensuri : pe de o parte, cititorul se proiectează în universul ficțional postulat de text, iar pe de altă parte, îl proiectează pe acesta din urmă într-o rețea intertextuală mai mult sau mai puțin complexă, în funcție de propriul orizont cultural).

La rândul lor, pedagogii interesați de lectură ca metodă, tehnică didactică² ori ca act implicat în demersul paideic îi notează, fără excepție, cele câteva avantaje datorate funcțiilor ei esențiale – funcția de *culturalizare*, cea de *învățare propriu-zisă* (de instruire și autoinstruire), în sfârșit, cea de *informare* și de *documentare* – pentru a concluziona, precum Constantin Postelnicu, în privința păstrării așa-numitei *instruiri prin lectură* ca reper fundamental și în procesul de învățământ actual : „în condițiile învățământului modern, în care un accent deosebit se pune pe activitatea independentă a elevilor, munca cu manualul și alte cărți trebuie să devină o cale indispensabilă, fundamentală de instruire a lor prin descoperirea unor adevăruri pe care acestea le conțin sau prin rezolvarea sarcinilor de învățare”³ etc. În ciuda acestor avantaje evidente, unii pedagogi nu se sfiesc să formuleze și critici îndreptate, principial, împotriva oricăror metode întemeiate pe primatul cuvântului scris. Premisa lor este simplă :

1. Françoise Sublet, „La génèse du concept de livre chez les jeunes enfants”, în *Textuel*, nr. cit., pp. 131-132.
2. Întâlnim, în tratatele de pedagogie sau de didactică generală, sintagme precum : „instruirea prin lectură” (Constantin Postelnicu) ; „tehnica lecturii” (Ioan Cerghit) ș.a.
3. Constantin Postelnicu, *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramis, București, 2002, p. 203.

„știința livrescă”, noțiunile găsite și preluate „de-a gata” din cărți, bazate pe autoritatea exagerată a manualelor și a cursurilor, contribuie la formarea unei culturi pasive. Plecând de la această premisă, I. Cerghit, spre exemplu, remarcă „riscul pe care studiul livresc, unilateral și excesiv («erudiția textelor») – îl prezintă de a deveni tot atât de formal și de lipsit de valoare operatorie ca și verbalismul tradițional al cuvântului rostit ori ca «verbalismul» model al imaginii”¹.

Traducerea unor studii vest-europene dedicate proceselor lecturii, dar și evenimentele editoriale datorate exclusiv cercetătorilor români (mă gândesc, spre exemplu, la apariția remarcabilei, imediat canonizatei sinteze a lui Paul Cornea, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988) au determinat o creștere a interesului unora dintre pedagogii noștri față de tipurile de lectură ori față de *tehnicele speciale de decodificare a textelor*. Luându-și ca puncte de reper timpul alocat lecturii, obișnuința de a citi, scopul pe care îl au elevii care citesc (pentru a învăța, pentru a se informa, pentru a pregăti un test de evaluare semestrială sau un examen, pentru a se delecta și recrea etc.) aceștia au delimitat între:

- *lectura liniară*, formă inferioară de lectură hiperlogografică, ce constă în parcurgerea liniară, secvențială și integrală a textului (de la început la sfârșit, cititorul parcurge textul cu o atenție constantă, dar în definitiv dezangajantă);
- *lectura receptivă* (*receptive reading*), formă evoluată a primeia, căci presupune parcurgerea liniară, secvențială și integrală a textului, însă cu variații de viteză și atenție, cu reveniri clarificatoare, cu explorări minuțioase ale unor secvențe-cheie. Este un tip de lectură intensivă, analitică, adecvată studiului literaturii în școală;
- *lectura lentă* (în gând sau mintală) este silențioasă, de profunzime, destinată înțelegerii noțiunilor exprimate în textele teoretice, științifice sau beletristice. Este o tehnică solicitată din ce în ce mai mult pentru o informare rapidă în documentare, în identificarea surselor de informație, în evaluarea și selecția lucrărilor depistate, în consultarea originalelor etc.;
- *lectura rapidă* se prezintă ca o cuprindere cu ochii, ca o citire care utilizează tehnica disocierii mișcării ochiului, deverbalizarea interioară, în sensul că ea caută să evite orice asociere posibilă dintre mișcările ochiului și mișcările asociative. Lectura rapidă favorizează memoria imediată, care permite descifrarea sfârșitului unei fraze, prin aducerea aminte cu rapiditate a începutului frazei respective, de aceea permite sesizarea sensului, cuprinderea întregului; sensurile se rețin mai ușor în memorie decât ceea ce s-a citit cuvânt cu cuvânt, transformând memoria imediată într-o memorie de lungă durată, bazată pe ideile cuprinse în text. Riscul ei major (superficialitatea) însă este evident;
- *lectura critică*, care îndeamnă la analize interpretative subtile, invitându-l pe cititor să meargă dincolo de materialul explicit, să înțeleagă semnificațiile de adâncime și să desprindă din acestea concluzii cu caracter conotațional;
- *lecturile paralele*, care scot în evidență ceea ce este comun și ceea ce este cu adevărat specific unor texte literare sau nonliterare, cu similitudini judecate prin prisma acelorași criterii (de exemplu, două studii consacrate aceleiași problematici, două curente literare, două specii epice etc.);

1. I. Cerghit, „Metodologia didactică”, în I. Cerghit, I. Neacșu, I. Negreș-Dobridor, I.-O. Pânișoară, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2000, p. 73.

- *lectura explicativă*, văzută ca o citire pe fragmente, însoțită de explicarea unor termeni și a unei sintagme, cu extragerea și formularea ideilor principale ;
- *lectura problematizată*, condusă de anumite întrebări-problemă, puse în prealabil de profesor, la care elevii urmează să caute în mod activ răspunsurile ;
- *lectura investigație de text* (studiu de text), care constă în analiza unor texte științifice, filosofice, literare, integrale sau fragmentare, utilizată în cadrul lecției sau în afara acesteia, cu scopul de a descoperi valențele multiple ale textului și, plecând de la acestea, de a dezvolta gândirea, mai ales cea critică ;
- *lectura informativă globală* (*skimming*), pe care unii sociologi ai lecturii o numesc *lectură selectivă*, prin care se rețin unele informații specializate ; ea presupune explorarea selectivă a suprafeței textuale și, ca urmare, reținerea unor detalii care sunt considerate, în momentul respectiv, esențiale (subtitlul sau motto-urile, titlurile de capitole, numele de personaje, datele, sintagmele nominale sau verbale, cuvintele-cheie) în scopul obținerii unei viziuni de ansamblu asupra textului ;
- *lectura exploratorie* (*skanning*, *répérage*), o variantă să spunem extremă a lecturii informative globale, care constă în recuperarea exclusivă a unui simbol sau grup de simboluri predeterminate dintr-o suprafață textuală (reperarea unei definiții anume dintr-un dicționar, a unei sintagme nominale sau verbale date într-un text etc.) ;
- *lectura continuă de informare*, prin care nu doar elevii, ci și profesorii se informează, țin pasul cu ultimele apariții editoriale, fie ele opere beletristice ori științifice (manuale, tratate, cărți de critică și istorie literară, dicționare, antologii literare etc.). Aceasta nu trebuie confundată, desigur, cu lectura informativă globală ;
- *lectura dirijată*, în cursul căreia profesorul, prin indicații precise, orientează procesul de gândire al elevilor¹.

Aceste repere teoretice au fost valorificate, deși diferit, și în primele cărți de didactică a limbii și literaturii române care au apărut la sfârșitul deceniului al IX-lea și în deceniul următor. Cel mai interesat de aspectele metodologice implicate în studierea literaturii române în școală s-a dovedit ieșeanul Constantin Parfene, în a cărui *Metodică a studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Editura Polirom, Iași, 1999 (în fapt, o sinteză a studiilor sale mai vechi) se prezintă algoritmul lecturii operei literare în context didactic. Acesta ar presupune :

- A. *Discuția orientativă*, concretizată prin unele informații cultural-artistice, care să înlesnească înțelegerea operei de către elevi.
- B. *Contactul direct al elevilor cu textul literar* :
 1. *Lectura expresivă* (sensibilizatoare) ;
 2. *Receptarea propriu-zisă*, care presupune : descoperirea sistemului de imagini al operei (în cazul operelor lirice), a elementelor narative ori dramatice.
- C. *Comentarea imaginilor* relevante din sistemul operei.
- D. *Concluzii* privind valoarea operei și integrarea ei în sistemul valorilor naționale și universale.
- E. *Lectura expresivă* (reluată), după caz, ca exercițiu de cultivare a receptivității elevilor, și alte exerciții cu acest rol formator.²

1. Aproape toate apar, spre exemplu, în lucrările lui Ioan Cerghit, pe care le-am citat *supra*.
 2. Constantin Parfene, *op. cit.*, p. 130.

Detalierea nuanțată a acestor etape și sugestiile accesibile privind concretizarea demersului metodic al receptării textelor literare în proiecte didactice au transformat ghidul lui Constantin Parfene într-un reper perceput, o perioadă îndelungată, drept esențial în formarea inițială a profesorilor de limba și literatura română.

Astăzi, principalele repere teoretice sunt oferite în studiile Alinei Pamfil, didactician format la școala clujeană, interesat însă predilect de modelele vest-europene și nord-americane de conceptualizare și proiectare a activităților didactice. În special *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2003 (reeditată, ulterior, în mai multe rânduri) abordează, explicit, în două secțiuni consistente, „Comprehensiunea textului literar și non-literar”, respectiv „Comprehensiunea și interpretarea textului literar”. Foarte bine instrumentate teoretic¹, acestea se opresc, pe rând, asupra celor trei componente esențiale ale procesului lecturii: textul, cititorul și contextul, apoi conturează un model didactic complet, ce detaliază „desfășurarea tuturor etapelor actului lecturii și interpretării: etapa întâlnirii cu paratextul și a proiecției sensului pornind de la titlu, subtitlu, ilustrații etc.; etapa lecturii inocente, cu jocurile ei anticipative și cu revenirile corective, cu trăirile empatice și/sau cu idiosincraziile ei; etapa lecturii critice, cu încercările de obiectivare a experienței estetice și de justificare a interpretărilor plurale”.² Rețin, de asemenea, cele trei variante de structurare a unui grup de lecții consacrate studiului de text literar, pe care le propune Alina Pamfil la sfârșitul capitolului „Interpretarea textului”³:

Varianta 1	Varianta 2	Varianta 3
Explicație (inclusiv expresii și cuvinte necunoscute)	Abordarea textului prin intermediul câmpului lexical	Discuție (circumscrierea orizontului de așteptare)
Prima lectură integrală sau lectura anticipativă	Prima lectură	Prima lectură
Valorizarea răspunsului subiectiv Verificarea comprehensiunii sensului global: comprimarea textului	Explicație (cuvinte și expresii necunoscute)	Verificarea comprehensiunii sensului global Explicarea cuvintelor necunoscute
A doua lectură	A doua lectură	A doua lectură
Verificarea comprehensiunii textului în detaliu: reconstituirea textului	Valorificarea răspunsului subiectiv Verificarea comprehensiunii sensului global: comprimarea sensului	Verificarea comprehensiunii textului în detaliu: reconstituirea textului
A treia lectură	A treia lectură	A treia lectură
Interpretarea textului	Verificarea comprehensiunii textului în detaliu	Interpretarea textului
Exerciții de redactare	Interpretarea textului	Exerciții de redactare

1. Autoarea valorifică diverse modele/scenarii de lectură (J. Langer, R. Scholes, D. Barnes ș.a.), dar în special teoria lui J. Giasson despre *La compréhension en lecture* (Bruxelles, De Boeck Wesmael, 1990).

2. Alina Pamfil, *op. cit.*, p. 141.

3. *Ibidem*, pp. 149-150.

Un capitol substanțial alocă didacticii lecturii și Florentina Sămihăian, în volumul *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*, Editura Art; București, 2014. Autoarea se axează tot pe studiile lui Giasson despre tipurile de procese ce pot fi activate pe parcursul lecturii, procese cărora le corespund următoarele strategii de înțelegere a textului¹:

Procese care pot fi activate pe parcursul lecturii	Operații/Strategii care îl ajută pe cititor să înțeleagă ceea ce citește
Microprocesse (cu ajutorul lor, cititorul înțelege informația dintr-o propoziție)	• Recunoașterea cuvintelor • Lectura pe grupuri de cuvinte • Microselecția
Procese de integrare (au funcția de a stabili legături între informațiile din text)	• Utilizarea referenților • Utilizarea conectorilor • Inferențe
Macroprocesse (comprehensiunea globală a sensului)	• Identificarea ideilor principale • Rezumatul • Utilizarea structurii textului
Procese de elaborare (cititorul depășește textul, făcând inferențe neprevăzute de autor)	• Predicții • Imagini mentale • Răspunsuri afective • Integrarea cunoștințelor • Reflecție
Procese metacognitive (controlează comprehensiunea și îi permit cititorului să se adapteze la text)	• Identificarea dificultăților de comprehensiune • Ameliorarea comprehensiunii

Detalierii și exemplificării majorității acestor procese ale comprehensiunii le urmează o serie de *Opțiuni* [interesante și viabile, n. mea, E.I.] *de abordare a textelor în clasă*: abordarea centrată pe „punctele tari” ale textului, abordarea retoric-argumentativă, abordarea problematizantă, abordarea tabulară etc.

10.3. Competența lectorială și stimularea ei în activitățile didactice. Câteva aplicații

Reamintesc faptul că una dintre finalitățile studierii limbii și literaturii în școală privește formarea elevilor ca lectori avizați de texte, fie ele literare, fie nonliterare. „Cultivarea interesului pentru lectură, a plăcerii de a citi și a gustului estetic în domeniul literaturii”, „stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate” sau „formarea unor reprezentări culturale privind evoluția și valorile literaturii române”, iată dezideratele cunoscute de fiecare practicant al disciplinei noastre. Cum se definește însă, și mai ales ce presupune competența lectorială, pentru că la funcțiile sau la scopurile acesteia se referă, într-o formă sau alta, pasajele de mai sus?

1. Florentina Sămihăian, *op. cit.*, p. 291.

Un rol esențial în reconfigurarea punctelor de vedere teoretice ale pedagogilor din spațiul românesc l-au avut, după cum am mai afirmat, reflecțiile lui Paul Cornea, din *Introducere în teoria lecturii*, lucrare la care se raportează, deși nu întotdeauna explicit, și didacticienii limbii și literaturii române. Plecând de la noțiunea de *competență*, introdusă în lingvistică de Chomsky [competența implică preeminența aspectului sintactic (relații de tip conjunctiv, de tipul: „și... și”), în speță aptitudinea de a produce și de a înțelege „un număr infinit de enunțuri”], Paul Cornea postulează noțiunea de „*competență lectorală* ca totalizare a cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor”¹. Nu reiau explicațiile teoreticianului despre „instanțele care circumscriu și determină într-un complicat joc dialectic modul de a fi al lecturii (textul, codurile, lectorul, contextul)”². Mă limitez doar la a semnală cititorului importanța cunoașterii fiecărui capitol ce detaliază câte o etapă subsecventă lecturii: *prelectura, percepția; comprehensiunea la nivel propozițional și frastic; comprehensiunea textuală și performare cu aspectele ei centrale: negocierea sensului; utilizarea cheilor de lectură; recodificarea sensului și memorizarea; investirea imaginativă; interpretarea*. Dacă nu microsintezele teoretice despre actul lecturii sau variabilele care îl circumscriu, cel puțin aplicațiile practice incluse în volumele cele mai noi de didactică a limbii și literaturii române fac dovada că pe *Introducere în teoria lecturii* competența lectorială (sic!) s-a exercitat plenar...

Odată ce stăpânește dublul instrumentar teoretic necesar oricărui demers didactic centrat pe stimularea interesului pentru valorificarea lecturii școlare (pe de o parte, teoria lecturii, cu tot ceea ce presupune ea; pe de altă parte, conceptele didactice propriu-zise), profesorul de lectură, cum l-am numit undeva, poate să își configureze un scenariu echilibrat, coerent, pliat pe nevoile și abilitățile concrete ale elevilor/cititorilor *reali* cu care lucrează. În fiecare dintre etapele comprehensiunii, el are libertatea de a-și alege strategia didactică³ pe care o găsește oportună. Astfel, la un capăt al procesului macro-, în etapa de *prelectură*, s-ar putea utiliza:

- conversația euristică, plecând de la interogații precum: *La ce vă gândiți când parcurgeți pagina de gardă a cărții...? Care credeți că este principala temă a unui text intitulat...? Ce vă sugerează discursurile de escortă ale operei...?*
 - brainstormingul, plecând de la sugestiile pe care le provoacă titlul;
 - explozia stelară, prin care să se reprezinte aceleași aspecte;
 - explicarea contextului socio-istoric/ideologic în care a apărut textul etc.
- La celălalt capăt, în etapa interpretării de adâncime a textelor lecturate, în scenariul didactic s-ar putea prinde:
- diferite exerciții de redactare;
 - variate forme de dezbateri (Philips 6/6; dezbateri tip Panel, mozaicul);
 - jurnalistulameleon;
 - Frisco etc.

În sfârșit, dacă își propune evaluarea competențelor lectoriale ale elevilor, profesorul poate opta pentru strategii evaluative alternative (vezi *supra*), dar și pentru chestionare, fișe de autoevaluare ca cititori competenți etc.

1. Paul Cornea, *op. cit.*, pp. 95-96.

2. *Ibidem*, p. 118.

3. În privința *design-ului didactic al lecturii*, s-ar putea consulta și Octavia Costea, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Editura Institutul European, Iași, 2006.

Evident, nici în privința demersurilor centrate pe dezvoltarea sau verificarea competenței lectoriale, nu există o schemă sau o rețetă metodologică anume. La fel ca și lumile textuale în jurul cărora se articulează, scenariile didactice pot fi de o varietate și o atractivitate uluitoare. Pentru ilustrare, am ales două proiecte didactice axate pe interpretarea textelor eminesciene:

PROIECT DE LECȚIE (I)

Colegiul „Costache Negruzzi”, Iași

Profesor : Cezar Zaharia

Disciplina : Limba și literatura română

Clasa : a XI-a

Unitatea de învățare : I-1 : „Poezia. Mihai Eminescu”

Tema : Coordonatele universului liric eminescian

Subiectul lecției : SPECIFICUL ABORDĂRII TEMEI TIMPULUI ÎN LIRICA EMINESCIANĂ

PREAMBUL METODIC EXPLICATIV

Tipul de lecție : de sistematizare

COMPETENȚE SPECIFICE - la sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili :

- C1 – să actualizeze sensul conceptelor operaționale filosofice și poetice din sfera temporalului : timp obiectiv/subiectiv, timp/vreme, atemporalitate/durată istorică etc. ;
- C2 – să înțeleagă maniera inducerii elementelor filosofice în substanța poetică a creațiilor eminesciene ;
- C3 – să surprindă, în texte date sau la prima vedere, atitudinile poetice/motivale/simbolurile care argumentează originalitatea poetului în tratarea temei ;
- C4 – să distingă și să comenteze particularitățile stilului și ale limbajului poetic eminescian în textele care tratează tema dată, prin raportare la tipul dominant de lirism : descriptiv, confesiv, gnomic sau cetățenesc ;
- C5 – să exerseze competența de a susține un discurs interpretativ sau argumentativ coerent, într-un metalimbaj adecvat, oral și scris ;

Valori și atitudini :

- să integreze creația eminesciană în contextul liricii naționale care abordează tema dată, din perspectivă sincronică și diacronică ;
- să-și redescopere afinitățile cu textul liric eminescian ;

Metode și procedee didactice : conversația și explicația ; problematizarea ; metoda S/V/I ; exercițiul, analiza stilistică etc.

Resurse :

- capacitățile specifice vârstei elevilor ;
- ghid de lucru (anexele I și II)

- schema la tablă
- texte-suport : *Povestea codrului, O, rămâi..., Dorința, Lacul, Floare albastră, Sara pe deal, Scrisoarea I, Luceafărul, Glossă, Memento mori, Sărmanul Dionis*
- timp de lucru : 1 oră ;

Forme de activitate : frontală, individuală, în echipe ;

Evaluare : aprecieri, note ;

SCENARIUL LECȚIEI

Organizarea clasei

Faza de evocare

Elevii completează tabelul de mai jos, inventariind problemele/conceptele specifice temei anunțate de profesor : lirica eminesciană ca univers complex și distinct, în ansamblu o recompunere a universului și o permanentă meditație asupra destinului uman

ȘTIU CE CREDEM CĂ ȘTIM?	VREAU SĂ ȘTIU CE VREM SĂ ȘTIM?	AM ÎNVĂȚAT CE AM ÎNVĂȚAT?

Faza de constituire a sensului (C1, C2)

- conversație problematizantă, în vederea realizării distincției POET/FILOSOF, având ca text suport afirmația critică a lui Eugen Lovinescu : „În poezie, *filosofie* nu înseamnă cugetare și speculație intelectuală, ci intensitatea de sentiment și unitate sufletească organică... Deci, când se vorbește de filosofia lui Eminescu nu îl vom compara cu un profesor de filosofie, ci cu o minte enciclopedică și înclinată spre sinteze personale, asemenea lui Goethe”.
- inventarierea conceptelor operaționale :
 - **timpul – categorie subiectivă (Kant)** : „Timpul a dispărut și eternitatea, cu fața ei cea serioasă, privește din fie ce lucru. Se pare că te-ai trezit într-o lume încremenită în toată frumusețea ei și cum că trecere și naștere, cum că ivirea și pieirea ta înșile sunt numai o părere. Și inima, numai, e în stare a te transpune în această stare.” (M. Eminescu, Man. 2.287)
 - **timpul – iluzie ; viața ca vis (Schopenhauer)** : „Întreaga viață nu-i decât un spectacol de teatru, în care apar personaje sub măști diferite, întrupând însă aceleași intenții și destine. Viața, formă aparentă a voinței, se caracterizează printr-o prezență veșnică, trecutul și viitorul există numai pe planul gândirii

noastre noționale. Realitatea adevărată o formează voința în convulsiiunile ei, care se manifestă ca o prezență continuă și chinuitoare.” (cf. Liviu Rusu, *Eminescu și Schopenhauer*);

- **timp sacru/durata profană** (Mircea Eliade, *Sacru și Profanul*);
- **timp** (transcendental)/**vreme** (experiența umană), **vremuire**, petrecere, troienire (mișcare închisă, totalizatoare, generând uitarea) (Constantin Noica, *Cuvânt împreună despre rostirea românească*);

- **activitate în echipe** (C1, C2, C3, C4, C5) – echipe, exercițiu de identificare a sensurilor filosofice menționate în texte eminesciene, în contextul varietății tematico-tipologice și stilistice a operelor-suport propuse; elevii vor descoperi/interpreta/comenta modalitățile de abolire a timpului individual, sinonim cu Trecerea, cu moartea inevitabilă: *GHIDUL DE LUCRU 1* (vezi *infra*)

Faza de reflecție (C2, C5) – activitate individuală: **COASA TIMPULUI**, după G. Victor Gioscia – *GHIDUL DE LUCRU 2* (vezi *infra*)

Asigurarea retenției și a transferului:

- reevaluarea observațiilor din tabelul S/V/I, pentru identificarea noilor achiziții și a subiectelor de reflecție viitoare;
- tema pentru acasă: eseu nestructurat: „Coasa timpului în lirica eminesciană”, având ca repere axele temporale identificate în clasă și ilustrate prin versuri.

GHID DE LUCRU 1

Timpul reprezintă o supratemă a creației eminesciene. Poeziile sale cu substrat filosofic reprezintă o perpetuă căutare a ieșirii de sub tirania timpului individual, devastator, generator de moarte.

Modalități de salvare:

1. REFUGIUL ÎN FANTASTIC ȘI INVOCAREA „VÂRSTEI DE AUR”. FEERIA NATURII CA SPAȚIU SECURIZANT
Texte suport: *Povestea codrului, O, rămâi...*
2. EVAZIUNEA ÎN VIS. ONIRICUL CA META-REALITATE CALMĂ, COMPENSAȚIUNEA. „FARMECUL DUREROS” ȘI „DULCEA” ÎNȘELARE A CONȘTIINȚEI INDIVIDUALE
Texte suport: *Dorința, Lacul, Sara pe deal*
3. STAGNAREA TIMPULUI. ESCHATOLOGIA
Text suport: *Scrisoarea I*
4. ÎNTOARCEREA ÎNTR-UN TIMP PRIELNIC. „HALUCINAȚII DE SPAȚIU ȘI TIMP”
Text suport: *Sărmanul Dionis*
5. RECUPERAREA TIMPULUI ISTORIC. NOSTALGIA „VÂRSTEI DE AUR” (EPOCA DACICĂ, PERIOADA MUȘATINILOR)
Text suport: *Memento mori*

Sarcina de lucru :

Vei lucra în echipă și vei dezvolta, în clasă, doar una dintre cele cinci modalități propuse !

Identifică și notează, după ce parcurgi cu atenție textele suport sugerate (sau și altele, selecția lor rămânând la latitudinea ta) :

- modul de particularizare a temei timpului, din perspectiva dichotomiei eternitate/ timp individual, operând cu conceptele filosofice specifice liricii eminesciene ;
- distribuția temelor și a motivelor semnificative ; simbolurile consacrate ;
- ipostazele eului liric ;
- particularitățile limbajului artistic, dominantele stilistice ale textului ;

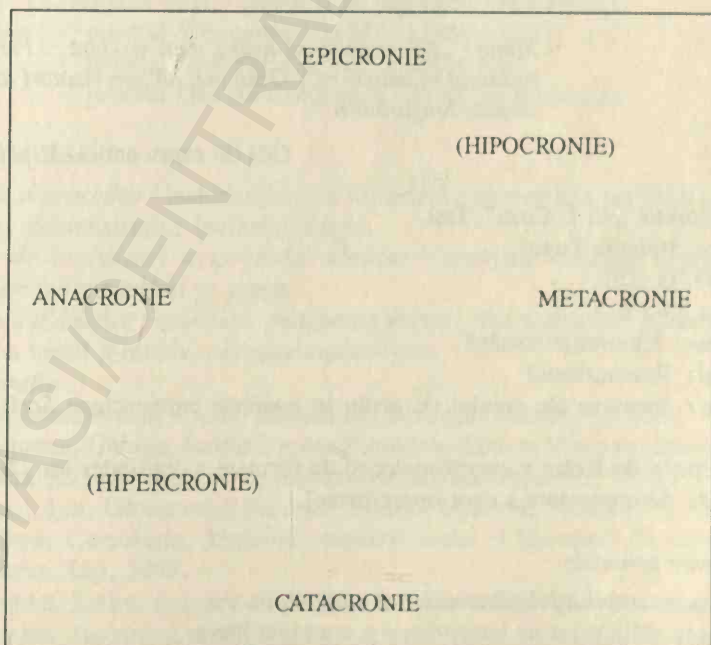
Fii pregătit să susții în fața colegilor, argumentat, corect și coerent, concluziile la care ai ajuns împreună cu toți membrii echipei tale !

Aveți la dispoziție zece minute de lucru efectiv și cinci minute pentru raportare !

Succes !

*GHID DE LUCRU II**COASA TIMPULUI*

după G. Victor Gioscia



- **ANACRONIE (A FI ÎN URMA TIMPULUI)** = retragerea într-un timp revolut și într-un spațiu al nostalgiei, care s-ar putea numi, prin analogie, „anatotopie”, dimensiuni care guvernează basmul („*A fost odată ca niciodată...*”) sau literatura sentimentală, lirică sau în proză (ex. : romanul analeptic, proustian) ;
- **METACRONIE (A FI ÎNAINTEA TIMPULUI)** = experiență spațio-temporală de care se leagă vizionarismul utopic, literatura profetică și de avangardă ;
- **EPICRONIE (A FI DEASUPRA TIMPULUI)** = a fi eliberat de sub teroarea temporalității, a fi chiar stăpânul timpului, a cuceri spațiul icaric, ale cărui simboluri sunt, după Gaston Bachelard : aripa, înălțarea, săgeata, lumina. Presupune evaziuni cosmice, explorarea spațiilor siderale.
- **CATACRONIE (A FI SUB TIMP)** = a trăi acut fluxul temporal, a simți gustul acru al descompunerii și al putrezirii. Omul catacronic este o creatură a subteranei, o ființă rănită, umilită, condamnată la veșnica povară a repetiției.

SARCINA DE LUCRU :

Vei lucra individual, circa 10 minute !

Identifică axele temporale din modelul prezentat mai sus aplicabile în contextul operei eminesciene. Selectează și notează versurile/sintagmele pe care le consideri potrivite, argumentându-ți opțiunea, în vederea redactării unui eseu !

Texte suport : *Fiind băiet...*, *Epigonii*, *Scrisoarea I*, *Scrisoarea III*, *Luceafărul*

PROIECT DIDACTIC (2)

*Motto : „Nu credeam să-nvăț a muri vrodată ; / Pururi tânăr,
înfășurat în manta-mi, / Ochii mei nălțam visători la
steaua / Singurătății.”*

Odă (în metru antic), *Mihai Eminescu*

Liceul Teoretic „Al.I. Cuza”, Iași

Profesor : Ștefania Țugui

Data : 30.03.2011

Clasa : a XI-a E

Disciplina : Literatura română

Capitolul : Romantismul

Subiectul : Ipostaze ale omului de geniu în poemele eminesciene *Scrisoarea I* și *Luceafărul*

Tipul lecției : de fixare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor [Tipul lecției de literatură : de comentare a unor opere lirice].

Competențe generale :

- cultivarea receptivității literar-artistice a elevilor ;
- dezvoltarea abilităților de interpretare a unui text literar ;

- dezvoltarea abilităților de argumentare și contraargumentare ;
- stimularea creativității ;
- încurajarea participării la festivaluri și concursuri literare.

Competențe specifice :

- aplicarea cunoștințelor dobândite la disciplina limba și literatura română în studiul și interpretarea textelor poetice ;
- realizarea unor conexiuni între două sau mai multe texte literare ;
- integrarea unei opere literare într-un anumit context/curent/epocă ;
- aplicarea conceptelor operaționale în studiul textelor poetice ;
- exprimarea unor judecăți de valoare prin mijloace lingvistice adecvate ;
- argumentarea opiniei personale.

Obiective derivate :

a) cognitive :

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili să prezinte :

1. caracteristici ale romantismului ;
2. trăsături ale romantismului și clasicismului îmbinate în cele două poeme eminesciene ;
3. teme și motive eminesciene ;
4. surse de inspirație ale poetului ;
5. ipostaze ale omului de geniu în poemele propuse ;

b) afective : să se identifice cu eul liric, încercând să trăiască sentimente exprimate de acesta.

Resurse :

- a) umane : capacitățile interpretative și de înțelegere ale elevilor ;
- b) materiale :
 - poemul *Scrisoarea I* de Mihai Eminescu ;
 - poemul *Luceafărul* de Mihai Eminescu ;
 - poemul *Odă (în metru antic)* de Mihai Eminescu.

Strategia didactică :

- g) *Metode și procedee* : lectura selectivă expresivă ; conversația euristică ; problematizarea ; demonstrația ; brainstormingul.
- h) *Forme de organizare a activității elevilor* : activitate frontală în alternanță cu activitate individuală și pe grupe.
- i) *Mijloace didactice* : manuale, volume de versuri, fișele elevilor, schema, proiectul didactic, testul formativ, mijloace audio-video.

j) Bibliografie :

1. Eminescu, Mihai, *Poezii*, Editura Ion Creangă, București, 1983 ;
2. Călinescu, George, *Istoria literaturii române*, Editura Minerva, București, 1992 ;
3. Husar, Al., *Izvoarele artei*, Editura Meridiane, București, 1988 ;
4. Ianoși, Ion, *Literatură și filosofie*, Editura Minerva, București, 1986 ;
5. Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999.
6. Sorohan, Elvira, *Ipostaze ale revoltei la Heliade Rădulescu și Eminescu*, Editura Minerva, București, 1982 ;

Desfășurarea activității :

I. *Organizarea clasei* : se stabilește ordinea în clasă, profesorul se asigură că fiecărui elev îi sunt la îndemână cele necesare bunei desfășurări a lecției (caiete, fișe, texte, volume, creioane, pixuri etc.).

II. *Actualizarea cunoștințelor și solicitarea impresiilor de lectură* : Verificarea modului în care elevii și-au efectuat tema, un text argumentativ sau o creație literară (proză, poezie) *despre omul de geniu*. Li s-a oferit posibilitatea de a valorifica următoarele citate : „Geniu este un african care visează despre zăpadă” – Vladimir Nabokov ; „Geniul este ceea ce e general ; al tuturor și al nimănui” – Eugen Ionescu ; „Geniul e un accident” – Tudor Arghezi ; „Geniul este o proeminență care apare din infinit” – Victor Hugo. Elevii sunt solicitați să citească și să-și expună părerile în legătură cu textele ascultate.

III. *Captarea atenției pentru activitatea care urmează* : Profesorul, pornind de la ideea că au fost ascultate opiniile elevilor și ale diverselor personalități despre genialitate, atrage atenția asupra faptului că interpretarea recitărea unui poem eminescian, din care transpare forța și complexitatea geniului, de către un alt creator poate fi răscolitoare : elevii vor asculta poemul eminescian *Odă (în metru antic)* recitat de poetul Adrian Păunescu. Se va configura un crochiu al omului de geniu, apelând la sintagme/versuri- cheie ale poemului (*Ochii mei nălțam visători la steaua/Singurății./ (...) /Suferință tu, dureros de dulce.../ (...) /Vino iar în sân, nepăsare tristă ; /Ca să pot muri liniștit, pe mine/Mie redă-mă !*) sau la elemente din câmpul semantic al ignicului (*Jalnic ard de viu chinuit ca Nessus/ (...) /Focul meu a-l stinge nu pot.../Pe-al meu propriu rug, mă topesc în flăcări...).*

IV. *Anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor operaționale* : se aduce la cunoștință elevilor că subiectul supus dezbaterii va fi *Ipostaze ale omului de geniu în poemele eminesciene* Scrisoarea I și Luceafărul ; „La sfârșitul orei veți fi capabili să...” (obiective derivate).

V. Dirijarea procesului de consolidare a cunoștințelor :

- a. fixarea semnificației termenului *geniu*, pornind de la afirmațiile poetului :
 - „Dumnezeul geniului m-a sorbit din popor cum soarele soarbe un nour de aur din marea de amar” ;
 - „Aceasta este povestea. Iar înțelesul alegoric ce i-am dat este că dacă geniul nu cunoaște nici moarte și numele lui scapă de noaptea uitării, pe de alta parte, aici pe pământ, nici e capabil a fericii pe cineva, nici capabil de a fi fericit. El n-are moarte, dar n-are nici noroc. Mi s-a părut că soarta Luceafărului din poveste seamănă mult cu soarta geniului pe pământ, și i-am dat acest înțeles alegoric” ;
- b. enunțarea unor trăsături ale romantismului și clasicismului, prin analogie cu următoarele concepte : *apolinic* (echilibru, seninătate, armonie, sobrietate, detașare, rigurozitate, ataraxie etc) și *dionisiac* (frenezie, descătușare, efervescență, ardență, zbucium) ;
- c. trăsături ale *romantismului* și *clasicismului* identificate cu precădere în *Luceafărul* (pe de o parte, *motive, teme* precum visul, umbra, luceafărul, steaua, îngerul, demonul/ daimonul, iubirea, natura, timpul, condiția omului de geniu, cosmogonia ; amestecul

genurilor – liric, epic, dramatic – și al speciilor literare – meditație, pastel, elegie, idilă; utilizarea procedurii antitezei: cadru teluric – cadru astral, întrupările antropomorfe ale Luceafărului, Luceafărul – fata de împărat, Luceafărul – Cătălin etc.; pe de altă parte, caracteristici precum: armonie, sobrietate, echilibru, simetrie a tablourilor, exprimare gnostică);

- d. surse de inspirație ale poetului (substrat antropologic, elemente de hipotext: folcloric, filozofic, cultural-mitologic);
- e. ipostaze ale omului de geniu în cele două poeme – schema care va apărea, simplificată, pe tablă (1. anul în care au apărut; 2. compoziția, structura; 3. ipostazele omului de geniu; 4. motive, teme; 5. destinul omului de rând – destinul omului de geniu.):

Scrisoarea I

Luceafărul

1. 1881
2. cinci tablouri
3. „bătrânul dascăl”
 - chipul dascălului:
 - precaritatea fizică
 - puterea spiritului

*Uscățiv așa cum este, gârbovit și de nimic,
Universul fără margini e în degetul lui mic...*

1. 1883
2. patru tablouri
3. Luceafărul/Hyperion (fanic/criptic)
 - întrupările antropomorfe:
 - a. angelică
 - b. demonică
 - a. *Părea un tânăr voievod*
.....
*Un mort frumos cu ochii vii
Ce scânteie-n afară.*
 - b. *Pe negre vișele-i de păr
Coroana-i arde pare,*
.....
*Ca două patimi fără saț
Și pline de-ntuneric.*

4. – luna (motiv proteic)
- „supratema” timpul
- timp individual

4. – steaua, luceafărul
 - „supratema” timpul
 - timp cosmic
 - călătoria intergalactică, regresivă temporal
 - Și din a chaosului văi
Jur împrejur de sine,
Vedea ca-n ziua cea de-ntâi
Cum izvorau lumina.*

Doar ceasornicul urmează lung-a timpului cărare

5. – asumarea condiției de muritor:

„noi, copii ai lumii mici”
(tabloul al treilea – cosmogonia, prezentul)

 - identitatea în fața morții:

*Și pe toți ce-n astă lume sunt supuși puterii sorții
Deopotrivă-i stăpânește raza ta și geniul morții.*

5. – asumarea condiției de geniu:
 - dislocarea sa ar conduce la tulburarea echilibrului universului

*Trăind în cercul vostru strâmt
Norocul vă petrece,
Cî eu în lumea mea mă simt
Nemuritor și rece.*

- **Concept operațional:** *apoftegmă* – formulare aforistică memorabilă, maximă, sentință;
- **Concept operațional:** *ataraxie* – seninătate dobândită prin detașarea de frământările lumii (concepție filozofică idealistă din antichitate);
- **Concept operațional:** *epifonem* – enunț care încheie o judecată de valoare, o reflecție, o concluzie din finalul unei unități compoziționale.

VI. *Evaluare formativă*: activitate pe grupe, care presupune rezolvarea a două cerințe, pornind de la următoarele texte:

Grupa 1. *Pe când pământul, cerul, văzduhul, lumea toată*

Erau din rândul celor ce n-au fost niciodată...

(Rugăciunea unui dac)

Grupa 2. *Vino-n codru la izvorul*

Care tremură pe prund,

Unde prispa cea de brazde

Crengi plecate o ascund.

(Dorința)

Grupa 3. *Numai poetul,*

Ca păsări ce zboară

Deasupra valurilor,

Trece peste nemărginirea timpului.

(Numai poetul)

Grupa 4. *Nu spera când vezi mișei*

La izbândă făcând punte,

Te-or întrece nătărăii,

De ai fi cu stea în frunte;

(Glossă)

Cerințele sunt următoarele:

1. identificați tema și realizați conexiunea cu unul din poemele discutate (selectând două-patru versuri care să susțină alegerea);
2. creați două versuri, iar termenul-cheie să fie cuvântul subliniat.

VII. *Asigurarea retenției și a transferului* – se evaluează activitatea desfășurată; acasă, elevii vor realiza un text argumentativ (20-25 de rânduri), pornind de la următorul citat:

„Pe cât se poate omenește prevedea, literatura poetică română va începe secolul al 20-lea sub auspiciile geniului lui, și forma limbei naționale, care și-a găsit în poetul Eminescu cea mai frumoasă înfăptuire până astăzi, va fi punctul de plecare pentru toată dezvoltarea viitoare a vestmântului cugetării românești.”

(Titu Maiorescu – *Eminescu și poeziile lui*)

10.4. În loc de concluzii

În paginile de mai sus, nu m-a interesat, desigur, sensul larg al termenului de lectură – anume, „identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise cu ajutorul altor sisteme semnificante decât grafismul”¹. Cel puțin o parte a celorlalte forme de lectură ca proces de descifrare a unui sistem comunicant – lecturile tactile (în alfabetul Braille), cele optice (înscrise pe ecranul unui computer), cele fizionomice, grafologice, onirice, vestimentare, gestuale etc. – pot fi, ce-i drept, invocate în anumite momente ale activității didactice, în scopul nuanțării unor aspecte de profunzime implicate, bunăoară, în conturarea unor coduri comportamentale, a relației dintre psihologia, mediul de viață tipic și contextele sociale atipice în care sunt antrenate unele personaje etc. Cel mai adesea, însă, lectura ca „ansamblu al activităților perceptive și cognitive vizând identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic”² îi interesează atât pe profesori, cât și pe elevii dornici să deprindă fie competența lectorială, fie, prin intermediul ei, un set de abilități folositoare în varii contexte ce incită la sau presupun decodarea semnică. Am ales să aloc, în finalul acestui volum, un spațiu oarecare doar didacticii lecturii – nu și didacticii oralului sau a redactării – mai degrabă din considerente strict editoriale, decât din rațiuni subiective. Pe de altă parte, totuși, mi se pare că domeniul lecturii ridică mai multe dificultăți metodologice decât domeniul limbii și al comunicării, spre exemplu. Lărgirea permanentă a sferei conceptului-cheie de *text*, în acord cu realitățile pluriforme din lumea actuală, dar și cu dezideratul educațional reprezentat de *centrarea pe elev* (or, elevul este, astăzi, interesat de cu totul altfel de texte decât cele literare, mai ales decât cele canonice), poate produce dificultăți suplimentare. Instrumentele metodologice oferite în ultimul capitol al cărții de față ar putea contribui nu numai la depășirea acestora, ci și la proiectarea unor activități specifice pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală sau a competenței de redactare.

1. Paul Cornea, *op. cit.*, p. 1.

2. *Ibidem*.

Anexe

Programa școlară pentru disciplina opțională *Tehnici de redactare a unor compuneri*

Denumirea opționalului : Tehnici de redactare a unor compuneri

Tipul : opțional ca disciplină independentă

Clasa : a VII-a B

Durata : anul școlar 2012-2013

Număr de ore pe săptămână : 1 oră

Autor : profesor Anița Avram-Rusu

Instituția de învățământ : Școala Gimnazială „Elena Cuza” Vaslui

ARGUMENT

Disciplina opțională *Tehnici de redactare a unor compuneri* (opțional la nivelul disciplinei *Limba și literatura română*) a fost proiectată în perspectiva formării de atitudine și competențe, având în vedere modelul comunicativ-funcțional. Programa pune accentul pe dezvoltarea abilităților aplicative și creative, pe formarea competențelor de exprimare orală și scrisă, încurajând talentul, apelul la experiența personală a elevului și la căutarea unei forme expresive de exprimare.

În practica școlară – cu ocazia testărilor, a examenelor, a concursurilor/olimpiadelor, a efectuării temelor – este frecvent întâlnită cerința de a redacta o compunere sau, cel puțin, de a rezolva un exercițiu de compoziție. Majoritatea disciplinelor recurg la conspect, rezumat, referat, eseu, proiect, iar manualele auxiliare ilustrează sporadic astfel de conținuturi. Priceperile și deprinderile care se formează în cadrul orelor acestui opțional nu vin numai în sprijinul însușirii temeinice a limbii și literaturii române, ci constituie un suport valoros în înțelegerea și aplicarea cunoștințelor dobândite la alte discipline.

Conținuturile vizate doresc să-i incite pe elevi la realizarea unor lucrări valoroase, care să facă dovada faptului că știu să structureze tipul de compunere după cerințe, că pot redacta orice tip de text, valorificând întregul potențial al acestora. S-a încercat o sistematizare a noțiunilor teoretice privind diversele tipuri de compuneri școlare, dar s-au propus și o serie de exerciții bazate pe metode activ-participative, urmărind astfel

să creeze un limbaj adecvat, competențe lingvistice, deprinderea de structurare a mesajului, *bucuria creației*. Temele propuse au fost eșalonate într-o manieră care să permită îmbinarea principiului concentric cu cel linear. Elevii sunt antrenați, mai întâi, cu ajutorul unor exerciții pregătitoare, abia apoi sunt familiarizați cu tehnicile de redactare propriu-zise. Dobândirea deprinderilor de a compune nu este posibilă decât punându-i pe elevi, în mod sistematic, în situația de a exersa, de a-și exprima gândurile în mod explicit și coerent.

Este deja cunoscut faptul că tehnica elaborării compozițiilor nu se însușește prin învățarea unor noțiuni teoretice, ci antrenându-i pe elevi în activități care să impună operarea cu anumite tehnici, exersarea conștientă, în conformitate cu individualitatea și originalitatea de care dispune fiecare dintre ei. Inițierea în tehnica elaborării unor compuneri presupune stimularea gândirii independente, a viziunii personale, a capacității de exprimare a propriilor gânduri și sentimente. Acestea se concretizează într-un act susținut și de durată, având un anume traseu :

- Inițiere în tehnica documentării și a selectării materialului-suport ;
- Inițiere în tehnica dispunerii și a înlănțuirii materialului într-o comunicare orală/ scrisă, utilizând abilitatea de stilizare a acestuia ;
- Inițiere în modalitățile de redactare propriu-zisă a diferitelor tipuri de compunere.

Opționalul propus realizează o abordare incitantă, o provocare continuă, atât pentru profesor, cât și pentru elevi, încercând transformarea orei de curs într-un adevărat atelier de creație.

COMPETENȚE GENERALE, SOCIALE ȘI CIVICE

1. Dezvoltarea capacității de comunicare expresivă, orală/scrisă, a propriilor observații, gânduri, stări sufletești.
2. Utilizarea unor tehnici adecvate de redactare a unor compuneri.
3. Argumentarea unui punct de vedere personal asupra unor texte date.

VALORI ȘI ATITUDINI

1. Dezvoltarea interesului și a plăcerii de a redacta compuneri diverse, dezvoltarea gustului estetic în sfera comunicării.
2. Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicarea orală/scrisă, prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți.
3. Conștientizarea importanței pe care o are respectarea normelor ortografice, ortoepice și de punctuație.
4. Dezvoltarea interesului față de propria exprimare orală și scrisă.

COMPETENȚE SPECIFICE ȘI CONȚINUTURI ASOCIATE

1. Dezvoltarea capacității de comunicare expresivă, orală/scrisă, a propriilor observații, gânduri, stări sufletești

Competențe specifice	Conținuturi asociate
1.1 organizarea secvențelor textuale, în funcție de conținutul comunicat	– alcătuirea planului unei lucrări pe o temă dată ; – structurarea unui text propriu în secvențe distincte în funcție de tipul acestuia : rezumat, caracterizare de personaj, comentarea unor secvențe din textele studiate sau a semnificațiilor titlului unui text, scrierea unor compuneri narative, descriptive, informative ; – redactarea unei cereri în diverse scopuri/a unei scrisori/a unei invitații ; – prezentarea unor evenimente culturale/sociale/personale ; – redactarea unor texte destinate prezentării unui auditoriu ; – dispunerea în pagină a diverselor texte ; – scrierea îngrijită, lizibilă și corectă.
1.2 folosirea modalităților variate pentru realizarea expresivității textului	– construirea corectă și expresivă a unui text propriu ; – folosirea unor modalități variate, în vederea sporirii expresivității textului ; – utilizarea unor procedee de expresivitate artistică ; – rolul utilizării categoriilor morfologice și sintactice, sub aspect expresiv.
1.3 stabilirea valențelor estetice ale unor texte	– identificarea unor procedee artistice utilizate în diferite tipuri de compuneri ; – exerciții de autoevaluare/evaluare în perechi, pe baza unor criterii ; – raportarea propriei exprimări la diferite modele din texte literare etc.

2. Utilizarea unor tehnici adecvate de redactare a unor compuneri

Competențe specifice	Conținuturi asociate
2.1 identificarea unor situații de comunicare orală/scrisă	– definiția comunicării și elementele acesteia ; – comunicarea dialogată (semnalele verbale și nonverbale de inițiere a unui dialog ; formule de salut, de prezentare, de identificare, de permisiune și de solicitare ; respectarea normelor de ortoepie).
2.2 respectarea unor cerințe în redactarea unor texte proprii	– organizarea textului scris (așezarea corectă a textului în pagină ; respectarea normelor de ortografie și punctuație) ; – părțile unei compuneri, în funcție de tipul acesteia (introducere, cuprins, încheiere/formularea ipotezei, precizarea argumentelor și susținerea acestora cu exemple din text, formularea concluziei etc.) ; – înțelegerea tipului de compunere cerut ; documentarea în vederea redactării compunerii ; realizarea planului corespunzător ; redactarea inițială – pe ciornă ; redactarea propriu-zisă etc.) ;

2.3 cunoașterea și utilizarea unor tehnici adecvate de redactare a unor compuneri	– redactarea diferitelor tipuri de compuneri : compuneri imaginative, compuneri narative, compuneri reflexive, compuneri având ca suport un text literar, scrieri funcționale.
---	--

3. Argumentarea unui punct de vedere personal asupra unor texte date

Competențe specifice	Conținuturi asociate
3.1 exprimarea propriilor opinii și atitudini cu privire la anumite aspecte ale unui text dat	– redactarea expresivă, în raport cu opinia personală ; – descrierea unui peisaj/tablou ; – descrierea unui obiect/interior ; – realizarea unui portret ; – planul simplu de idei ; – planul dezvoltat de idei ; – rezumatul unui text literar ; – transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă ; – transformarea vorbirii indirecte în vorbire directă ; – motivarea prezenței narațiunii ; – motivarea apartenenței la gen ; – motivarea apartenenței la specie ; – caracterizarea unui personaj ; – exprimarea opiniei în legătură cu semnificația titlului ; – exprimarea opiniei în legătură cu mesajul textului ; – comentarea unui text liric ; – compunere de relevare a semnificației sau a sugestiei unei figuri de stil ; – motivarea prezenței descrierii ; – exprimarea opiniei despre trăirile eului liric.
3.2 organizarea textului în concordanță cu tipul de compunere cerut	– alcătuirea planului unei lucrări pe o temă dată ; – structurarea unui text propriu în secvențe distincte în funcție de tipul acestuia : rezumat, caracterizare de personaj, comentarea unor secvențe din textele studiate sau a semnificațiilor titlului unui text, scrierea unor compuneri narative, descriptive, informative ; – redactarea unei cereri în diverse scopuri și a unor scrisori/ invitații ; – prezentarea unui eveniment personal/social/cultural.

CONȚINUTURI

- 1. Tehnici de redactare a unor compuneri** – prezentarea opționalului și precizarea importanței acestuia ;
- 2. Comunicarea orală :**
 - Situația de comunicare (definiția comunicării și elementele acesteia) ;
 - Comunicarea dialogată (semnalele verbale și nonverbale de inițiere a unui dialog ; formule de salut, de prezentare, de identificare, de permisiune și de solicitare ; respectarea normelor de ortopedie) și comunicarea monologată.

3. Comunicarea scrisă :

- Organizarea textului scris (așezarea corectă a textului în pagină ; respectarea normelor de ortografie și punctuație) ;
- Părțile unei compuneri, în funcție de tipul acesteia (introducere, cuprins, încheiere/ formularea ipotezei, precizarea argumentelor și susținerea acestora cu exemple din text, formularea concluziei etc.).

4. Pași în redactarea unei compuneri (înțelegerea tipului de compunere cerut ; documentarea în vederea redactării compunerii ; realizarea planului corespunzător ; redactarea inițială – pe ciornă ; redactarea propriu-zisă etc.).

5. Compuneri imaginative :

- Compunerea descriptivă :
 - descrierea unui peisaj/tablou ;
 - descrierea unui obiect/interior ;
 - realizarea unui portret.
- Compunerea narativă :
 - compunere cu început dat ;
 - compunere cu sfârșit dat ;
 - compunere liberă.

6. Compuneri reflexive :

- Exprimarea propriilor sentimente cu ocazia unui eveniment personal, social sau cultural ;
- Exprimarea opiniei pornind de la un anumit fapt/o temă dată.

7. Compuneri având ca suport un text literar :

Genul epic :

- Planul simplu de idei. Planul dezvoltat de idei ;
- Rezumatul unui text literar ;
- Transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă. Transformarea vorbirii indirecte în vorbire directă ;
- Motivarea prezenței narațiunii ;
- Motivarea apartenenței la gen ;
- Motivarea apartenenței la specie ;
- Caracterizarea unui personaj ;
- Exprimarea opiniei în legătură cu semnificația titlului ;
- Exprimarea opiniei în legătură cu mesajul textului.

Genul liric :

- Comentarea unui text liric ;
- Compunere de relevare a semnificației sau a sugestiei unei figuri de stil ;
- Motivarea prezenței descrierii ;
- Compunere de exprimare a opiniei despre trăirile eului liric ;
- Motivarea apartenenței la gen ;
- Motivarea apartenenței la specie ;
- Exprimarea opiniei în legătură cu semnificația titlului ;
- Exprimarea opiniei în legătură cu mesajul textului.

8. Scrieri funcționale :

- Scrisoarea ;
- Invitația ;
- Cererea.

MODALITĂȚI DE EVALUARE

- probe/teme scrise ;
- fișe de observare a activității elevului ;
- referate ;
- observarea progresului/regresului în exprimarea orală și scrisă ;
- autoevaluare ;
- evaluarea în perechi ;
- portofoliul ;
- ateliere de lucru.

SUGESTII METODOLOGICE

- Metodele de predare-învățare aplicate în demersul didactic sunt atât tradiționale, cât și alternative : *metoda inductivă, problematizarea, învățarea dirijată și prin descoperire, portofoliul, dezbaterile etc.*
- Deși opționalul propus vizează și conținuturi de extindere, se vor respecta particularitățile de vârstă ale elevilor, atât în ceea ce privește cantitatea informației, cât și în ceea ce privește metodele de evaluare și de abordare a temelor propuse. De asemenea, în funcție de nivelul clasei, vor fi anticipate în permanență dificultățile conținuturilor ce urmează a fi predate, iar demersul didactic va fi centrat pe beneficiar (elev).

Bibliografie

- Dumitru, Gherghina ; Ghidirmic, Ovidiu - *Aproape totul despre compunerile școlare. Ghid metodologic*, Editura Didactica Nova, Craiova, 2005.
- Giurgea, Doina - *Ghid metodologic pentru disciplinele opționale*, D&G Editur, București, 2006.
- Parfene, Constantin - *Compozițiile în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Parfene, Constantin - *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Sandu, Elena - *Compunerile școlare*, Editura Polirom, Iași, 2004.
- Triculescu, Ioana ; Buga-Moraru, Mădălina - *Cum să scrii o compunere - tipuri de compunere*, clasele VII-VIII, Editura Booklet, București, 2012.

PLANIFICARE ANUALĂ

Sem.	Unitatea de învățare	Nr. de ore	Săptămâna	Observații
I	1. <i>Tehnici de redactare a unor compuneri</i> – prezentarea opționalului și precizarea importanței acestuia	1	S1	
I	2. Comunicarea orală	1	S2	
I	3. Comunicarea scrisă	2	S3-4	
I	4. Pași în redactarea unei compuneri	1	S5	
I	5. Compuneri imaginative	6	S6-11	
I	6. Compuneri reflexive	2	S12-13	
II	7. Compuneri având ca suport un text literar Genul epic Genul liric	18	S1-10 S11-18	
II	8. Scrieri funcționale	2	S19-20	
I+II	9. Recapitulare	2	S14(I) S21(II)	
	Total	35	S1-S21	

Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de literatură română

Modelul tripartit Evocare-Realizarea sensului-Reflecție

PROIECT DIDACTIC (I)

Unitatea de învățământ : Liceul de Informatică „Grigore Moisil”, Iași

Catedra : Limba și literatura română

Profesor : Daniela Zaharia

Clasa : a X-a

Unitatea de învățare : IX.6 : Romanul subiectiv

Tema lecției : Romanul subiectiv – *Nuntă în cer* de Mircea Eliade

Subiectul lecției : Valențele erosului în romanul subiectiv : cuplu, nuntă, creație

PREAMBUL METODIC EXPLICATIV

1. *Tipul de lecție :* mixtă.

2. *Competențe specifice și competențe derivate :*

Pe parcursul lecției, elevii vor fi antrenați în :

1.4 – *Folosirea adecvată a unor forme de exprimare orală în diferite contexte de comunicare.*

2.1 – *Recunoașterea și analiza principalelor componente de ordin structural, specifice textului narativ.*

2.1.1 – *identificarea elementelor de modernitate a romanului, atât la nivelul structurii compoziționale și narative, cât și în ceea ce privește sintaxa personajelor ;*

2.4 – *Aplicarea conceptelor operaționale și a tehnicilor specifice în analiza și discutarea unui text narativ.*

- 2.4.1 – surprinderea complexității problematicei erosului în romanul studiat ;
- 2.4.2 – integrarea personajelor în diferite variante posibile ale prototipului îndrăgostitului și motivarea opțiunilor proprii ;
- 2.4.3 – evidențierea rolului erosului în devenirea personajelor.

3.1 – *Susținerea argumentată a unui punct de vedere.*

- 3.1.1 – să argumenteze substratul mitic al experienței inițiatice și sensul creației la nivelul existenței personajului ;
- 3.1.2 – să surprindă și să susțină, chiar și polemic, diferite conotații ale unor motive în cuprinsul romanului.

3. *Metode și procedee didactice :*

- Conversația euristică și explicația
- Metoda S/V/I
- Analiza literară
- Ghidul de studiu
- Problematizarea
- Învățarea prin descoperire

4. *Resurse și mijloace ale învățării :*

- Capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor
- Schema la tablă
- Textul literar suport
- Fișa de lectură și de referințe critice
- Fișele de lucru (anexa)
- Timp de lucru : 1 oră

5. *Forme de activitate :* frontală, individuală, pe grupe.

6. *Evaluare :* aprecieri, note.

7. *Bibliografie selectivă :*

- Eliade, Mircea, *Maitreyi. Nuntă în cer*, EPL, București, 1969.
- Marino, Adrian, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Editura Dacia, Cluj, 1980.
- Handoca, Mircea, *Mircea Eliade*, București, 1980
- Paz, Octavio, *Dubla flacăra. Dragoste și erotism*, Editura Humanitas, București, 1998.
- Rougemont, Denis de, *Iubirea și Occidentul*, Editura Univers, București, 1987.

Scenariul lecției

I. *Organizarea clasei :*

- pregătirea materialelor, notarea absențelor etc.

II. *Faza de evocare*

1. Elevii completează tabelul de mai jos, inventariind problemele/conceptele specifice temei anunțate de profesor :

ȘTIU CE CREDEM CĂ ȘTIM?	VREAU SĂ ȘTIU CE VREM SĂ ȘTIM?	AM ÎNVĂȚAT CE AM ÎNVĂȚAT?

2. Activitate frontală: conversație privind implicațiile esteticii autenticității în contextul temei abordate, precum și specificul acesteia în romanul lui Mircea Eliade (7 minute).

III. Faza de constituire a sensului

1. Profesorul precizează demersul interpretativ propus pentru activitatea didactică.
2. Activitate în echipe: organizarea echipelor, distribuirea ghidului de lucru, se cere rezolvarea primei cerințe (10 minute).
3. Se discută soluțiile și argumentele propuse de echipe, apoi se rezolvă cerința a doua din ghid (3 minute). După consultarea *Fișei nr. 1*, se rediscută opțiunea elevilor (5 minute).

IV. Faza de reflecție

Problematizare: rezolvarea cerințelor 3-4, apoi 6-7 din ghidul de lucru.

Revenirea la tabelul S/V/I de la începutul lecției pentru evidențierea noilor achiziții și a temelor de reflecție viitoare.

V. Asigurarea retenției: Tema pentru acasă (eseu structurat).

GHID DE LUCRU

1. Încadrați cele două personaje masculine ale romanului *Nuntă în cer* de M. Eliade în una din variantele prototipului de îndrăgostit:

Tipul Don Juan-ului

- își irosește tinerețea în petreceri și aventuri;
- existența înseamnă aventură;
- nu se poate „fixa” într-o pasiune unică;
- simte nevoia să rănească, să abandoneze;
- se află mereu în căutarea altui ideal feminin.

Tipul pasionatului

- cuceritor, dornic de a traversa experiențe erotice;
- atunci când întâlnește marea iubire, se raportează la aceasta, trăiește cu intensitate sentimentul și tinde să depășească orice limite;
- chiar dacă în existența lui poate interveni la un moment dat alt eveniment care îl distanțează de sentiment, revine la pasiunea inițială.

Tipul indecisului

- personaj slab din punct de vedere moral ;
- nu are forța necesară de a acționa ;
- ezitant, trenează la nesfârșit luarea unei decizii ;
- se complăce în faza de personaj pacient și rareori găsește forța necesară pentru a deveni agent.

Tipul ultralucidului

- trăiește o tensiune sufletească dusă până la paroxism, generată de imposibilitatea de a realiza practic imperativul aprioric al conștiinței ;
- analizează excesiv, nu mai distinge între relevant și irelevant, sau irelevantul tinde să fie transformat în relevant ;
- experiența erotică = explorarea posibilităților de manifestare a sinelui.

Tipul vanitosului

- partenerul este privit ca obiect ;
- iubirea lui este posesivă ;
- suferă enorm și aduce suferință ;
- nu se poate elibera de sub imperiul suferinței prin nicio modalitate ;
- încearcă să modeleze ființa iubită, nu o acceptă așa cum e, preferă chiar inferioritatea celui alt ;
- nu se lasă modelat.

Tipul inițiatului

- acceptă experiența erotică dacă are convingerea unicității acesteia ;
- așteaptă cu răbdare ivirea mării iubiri, timp în care se pregătește pentru a fi demn de aceasta ;
- nu se teme de miracol, ci îl caută ;
- depășește rapid nivelul simțurilor și amplifică nivelul afectivității spirituale, obținând simbioza amândurora într-o trăire definitivă ;
- în absența sentimentului inițiat, găsește rareori paleative, iar nostalgia iubirii unice îl urmărește.

2. Completați spațiile punctate raportându-vă la tipologia pentru care ați optat :

MAVRODIN

a) Pentru iubirea reprezentă

HASNAȘ

b) Consultați FIȘA 1. Revizuiți-vă afirmațiile.

3. Cele două „povești de dragoste” sunt inversate din perspectiva percepției temporale. Păstrând criteriul cronologic (povestea cuplului Hasnaș – Lena, apoi Mavrodin – Lena), identificați treptele devenirii prin Eros a eroilor. Veți avea în vedere :

- revelația frumuseții fizice (beția simțurilor) ;
- fascinația frumuseții interioare ;
- replierea umanului și nostalgia mitului (gândire, filosofie, existență) ;

- iubirea ca *modus vivendi* ;
 - transcenderea, proiectarea în absolut.
4. a) Nunta devine motiv central al operei, având o valoare simbolică. Ce conotații capătă acest motiv în cuprinsul romanului ?
- Raportați-vă la :
- experiența lui Hasnaș ;
 - experiența lui Mavrodin ;
 - experiența implicată de ipostaza feminină Lena/Ileana.
- b) Consultați FIȘA nr. 2 /FIȘA nr. 3. Revizuiți-vă afirmațiile.
5. De ce eșuează cele două personaje ale lui Mircea Eliade ?
6. Care este sensul Creației în viziunea lui Mavrodin și a Ilenei ?
7. Formulați un răspuns personal la întrebarea lui Mavrodin :
- *Crezi că Ileana mai trăiește ?*

Comentați răspunsul lui Hasnaș și reacția lui Mavrodin la aceeași întrebare.

FIȘA nr. 1

„Dragostea nu admite schimb, adică contradicție, pentru că ea e o revelație absolută și sui generis, de sine stătătoare. E nebunie întrucât realizează identitatea calitativă a două cantități: $a = b$; relația aceasta poate neglija toate celelalte ansambluri de numere posibile. Rămâne și există ca atare, într-un spațiu special, ignorând existențele din alte spații. Revelându-se, există chiar după ce psihologicește (nu metafizic) dragostea dispare (schimb fizic, oboseală carnală). Aceasta se datorește imperfecției dragostei umane, care e încarnată, nu intrupată.”

(M. Eliade, *Solilocvii*)

„Subiectul era, în aparență, simplu : doi bărbați, întâlnindu-se întâmplător la o vânătoare, își povestesc, în aceeași noapte, «marea lor dragoste». Confesiunea o începe cel mai tânăr, un romancier, Mavrodin, probabil pentru că tovarășul lui îl întrebese ce scrie, și Mavrodin îi răspunse că scrie *Nuntă în cer*, carte în care voia să-și ceară iertare Ilenei, pe care o iubise, pe care o iubea încă, și care dispăruse fără urmă, cu un an mai înainte. [...] Era, firește, o poveste de dragoste, trăită. La o distanță de opt ani, de doi bărbați [...]. Deși erau atât de deosebiți unul de altul, niciunul din ei nu se îndoiește de «perfectiunea» dragostei lor...”

(M. Eliade, *Memorii II*)

FIȘA nr. 2

„Capăt al osiei lumii !
 Ceas alb, concis al minunii,
 Sună-mi trei
 Clare chei
 Certe, sub lucid eter
 Pentru cercuri de mister !

An al Geei, închisoare,
 Ocolește roatele interioare :
 Roata Venerii
 Inimii
 Roata capului
 Mercur
 În topire, în azur,
 Roata Soarelui
 Marelui”

(Ion Barbu, *Ritmuri pentru nunțile necesare*)

FIȘA nr. 3

„- Dar de ce-i spune *Nuntă în cer*? m-a întrebat odată Profesorul.
 N-am știut, atunci, să-i răspund cum trebuie. Pentru că *Nuntă în cer* exprimă ambiguitatea întregii situații, ar fi trebuit să-i răspund. Cerându-și iertare Ilenei, romancierul *încearcă*, prin acest titlu, să-și justifice purtarea : asumând destinul lui de «creator» în ordinea spiritului, scriitorul spera că «nunta» la care visa Ileana se va împlini totuși undeva, într-o lume transcendentă, în *Cer, în aeternum*. Dar dacă ar fi putut afla de acest titlu, Ileana l-ar fi înțeles altfel ; ea trăise de la început nunta în cer ; pentru ea, asta fusese «dragostea perfectă» : o nesfârșită beatitudine, o desăvârșită unire, căreia, în sine, nu-i lipsea nimic, la care nimic nu se mai putea adăuga. Dar pentru Ileana o asemenea nuntă în cer nu era decât condiția indispensabilă unei împliniri ulterioare, care o privea numai pe ea. Nu era vorba, așa cum greșit a putut crede Mavrodin, de un instinct specific feminin, cel al maternității, pentru că atunci nu se înțelege de ce Ileana își părăsise soțul după ce acesta îi ceruse să aibă un copil. (Copil voia să aibă și ea ; «dar nu așa, la întâmplare», îi spusese odată. Ea simțea că dragostea lor «perfectă» e amenințată din toate părțile și știa că ultima șansă de a o salva era copilul.) Nu «maternitatea» ca atare era implicată aici, ci dorința - de natură mistică - de a întrupa «nunta în cer», integrând-o în sfera vieții, într-un anumit sens, sanctificând din nou viața... Dar, evident, niciunul din cei doi bărbați nu aveau cum să ghicească toate acestea : Ileana nu le vorbise niciodată de acest «element mistic» : pentru ea era, pur și simplu, propriul ei mod de a fi, același ca la toate femeile, dar asumat total și definitiv numai arareori.”

(M. Eliade, *Memorii II*)

PROIECT DIDACTIC (2)

Unitatea de învățământ: Colegiul „Costache Negruzzi”, Iași

Profesor: Cezar Zaharia

Clasa: a IX-a

Unitatea de învățare: I.6: *Scene din viața de ieri și de azi*

Tema lecției: *Enigma Otiliei* de George Călinescu – sintaxa unei lumi teleologice

Subiectul lecției: *Scena vizitei la moșia lui Pascalopol – o descriere intradiegetică*

PREAMBUL METODIC EXPLICATIV

1. *Tipul de lecție:* de fixare a cunoștințelor și de formare a priceperilor și deprinderilor.

2. *Competențe specifice și competențe derivate:*

Pe parcursul lecției, elevii vor fi antrenați în:

1.4 – *Folosirea adecvată a unor forme de exprimare orală în diferite contexte de comunicare.*

2.1 – *Recunoașterea și analiza principalelor componente de ordin structural, specifice textului narativ.*

2.1.1 – identificarea elementelor de modernitate a romanului, atât la nivelul structurii compoziționale și narative, cât și în ceea ce privește sintaxa personajelor.

2.5 – *Aplicarea conceptelor operaționale și a tehnicilor specifice în analiza și discutarea unui text narativ.*

2.4.1 – surprinderea complexității problematicei sociale și erotice în romanul studiat;

2.4.2 – integrarea personajelor în diferite tipologii și motivarea opțiunilor proprii;

2.4.3 – evidențierea rolului erosului în devenirea personajelor.

3.1 – *Susținerea argumentată a unui punct de vedere.*

3.1.1 – să argumenteze rolul scenei în arhitectura romanului și în evoluția seriilor de personaje;

3.1.2 – să surprindă și să susțină, chiar și polemic, diferite conotații ale unor motive în cuprinsul romanului.

3. *Metode și procedee didactice:*

- Conversația euristică și explicația
- Metoda ciorchinelui
- Analiza stilistică și naratologică

- Turul galeriei (variantă)
- Problematizarea
- Învățarea prin descoperire

4. Resurse și mijloace ale învățării :

- Capacitatea de învățare specifică vârstei elevilor
- Schema la tablă
- Textul literar suport
- Fișa de lectură și de referințe critice
- Testul de evaluare formativă
- Posterul
- Ghidul de lucru (anexa 1)
- Timp de lucru : 1 oră

5. Forme de activitate : frontală, individuală, pe grupe

6. Evaluare : aprecieri, note, test formativ (S/V/I) – anexa 2

7. Bibliografie selectivă :

- Angelescu, S., Nicolae, I.N., *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*, Editura ALL EDUCATIONAL, București, 1999.
- Bahtin, M., *Probleme de literatură și estetică*, Editura Univers, București, 1982.
- Călinescu, George, *Enigma Otiliei*, EPL, București, 1969.
- Genette, Gerard, *Figuri*, Editura Univers, București, 1979.
- Manolescu, Nicolae, *Arca lui Noe*, Editura Eminescu, București, 1991.

Scenariul lecției

I. Organizarea clasei

Pregătirea materialelor, notarea absențelor etc.

II. Faza de evocare

Prin metoda ciorchinelui, se evocă informațiile receptate anterior :

Enigma Otiliei – roman realist

- relația autor/narator/personaje : viziunea auctorială și moral-critică, naratorul supra-individual, obiectiv, dar și estet, iluzionist, regizor, *homo ludens* ;
- problematica de tip citadin, cu interes pentru viața socială a burgheziei, organizată teleologic ; derularea inelară a fabulei, care dezvoltă două conflicte : unul social și altul erotic ;
- personaje tipice : avarul, arivistul, fata de măritat etc. autohtonizate ;
- rețetar balzacian și elemente de modernitate : *balzacianism fără Balzac*.

Discutând informațiile inventariate, profesorul atrage atenția că atât intenția polemică auctorială, cât și controversele lansate de critica și istoria literară nu fac decât să confirme complexitatea cărții și existența unor multiple posibilități de receptare/

interpretare. Interesul pentru o scenă din acest roman se motivează, astfel, prin mai multe perspective: (1) apetitul pentru „felia de viață” românească de la începutul secolului XX, dar și (2) statutul special al metodei românești a lui George Călinescu, datorită interesului flaubertian pentru Idee, manierei balzaciene de a crea, prin mozaic, o lume și plăcerii ludice de a oferi scenelor o arhitectură proprie și o dezvoltare cinematografică.

III. Faza de constituire a sensului

Profesorul anunță tema și distribuie **ghidul de lucru** (anexa 1), organizează clasa în șase grupe a câte 4-5 elevi, apoi negociază cu acestea distribuirea sarcinilor de lucru incluse în ghid.

Activitate în echipe : exerciții de identificare/comparare/interpretare/argumentare a unor realități ale textului care să susțină următoarele coordonate :

1. Caracterul atipic al scenei și rolul acesteia în evoluția conflictului romanului
2. Capacitatea de localizare și de a crea o atmosferă specifică
3. Sintaxa personajelor și modalitățile de caracterizare a acestora
4. Tehnici specifice de articulare a scenei
5. Pondere a îmbinării descrierii cu narațiunea și cu dialogul
6. Particularitățile stilului și ale limbajului

IV. Faza de reflecție

- Turul galeriei : raportorii desemnați de cele șase grupe prezintă posterele care conțin concluziile la care au ajuns în urma activității anterioare.
- Discuții, întrebări, problematizări.
- Schema la tablă.
- Concluzii.

V. Evaluare : test formativ (anexa 2) : aprecieri asupra activității elevilor, note.

IV. Asigurarea retenției și a transferului

- Eseu nestructurat : *Relatează, într-o compunere de 1-2 pagini, o vizită a perechilor Costache Giurgiuveanu – Otilia și Pascalopol – Aurica prin Mall Center.*

Anexa A

GHID DE LUCRU

1. Scena vizitei la moșia lui Pascalopol a Otiliei și a lui Felix are un caracter atipic în contextul romanului. Dezvoltă această idee urmărind :

- variațiile de mediu (citadin/rustic) și de cronotopi (strada, casa, camera/conacul, moșia, heleșteul etc.) ;
 - abandonarea conflictului social (moștenirea) în favoarea erosului și a infuziei – romantice – de afectivitate.
2. Elementele cadrului prezentat au o funcție de localizare și creatoare de atmosferă. Explică modul cum se actualizează această funcție, urmărind :
- ponderea elementelor rustice în ansamblu ;
 - prezența unor elemente nespecifice, care stilizează decorul și îi oferă o notă de rafinament.
3. În virtutea rețetarului artistic realist, mediul este un aspect definitoriu al caracterizării personajelor. Ilustrează această apreciere cu exemple din text, relative la :
- relația individ – obiect (Pascalopol) ;
 - relația individ – individ (Felix, Otilia, Pascalopol) ;
 - întrepătrunderea acestor relații.
4. Scena, în ansamblu, se caracterizează prin impresia de real, de viață autentică. Enumeră tehnicile de susținere a acestei iluzii având în vedere :
- percepția panoramică și dialectica relației detaliu/ansamblu ;
 - tehnici cinematografice : gros-plan, fundal, replay ;
 - stilul scenic.
5. În această scenă sunt reprezentate, pe lângă descriere, dialogul și narațiunea. Precizează rolul lor, urmărind și exemplificând :
- ponderea inserțiilor narative ;
 - dinamica discursului ;
 - caracterizarea personajelor.
6. George Călinescu este descris de Nicolae Manolescu drept un comentator al vieții și un estet. Dezvoltă această accepție urmărind particularitățile stilului și ale limbajului călinescian, cu referire la :
- registrele lexicale bine reprezentate ;
 - acuratețea lingvistică ;
 - elementele de stil colocvial.

Structurați ideile voastre pe un poster, pe care îl veți prezenta colegilor !

Anexa B

Elev : _____

EVALUARE

În lumina lecturii romanului *Enigma Otiliei* de George Călinescu, completează cu câte minimum trei răspunsuri rubricile din următorul tabel :

Referitor la specificul vieții capitalei de la începutul secolului XX și la universul romanelor lui George Călinescu, apreciez că :

ȘTIAM DEJA :	AM AFLAT PE PARCURSUL LECȚIEI :	AȘ DORI SĂ MAI AFLU :

PROIECT DIDACTIC (3)

Unitatea de învățământ : Liceul Tehnologic Economic și Administrativ, Piatra Neamț

Profesor : Cristina Sculiță

Clasa : a IX-a

Disciplina : Limba și literatura română

Tipul lecției : de receptare a unui text epic

Subiectul lecției : Nuvela fantastică – *La hanul lui Mânjoală* de I.L. Caragiale

Competențe generale :

- Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare ;
- Comprehensiunea și interpretarea textelor ;
- Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situații de comunicare.

Competențe specifice :

- 1.3. Folosirea adecvată a strategiilor de comunicare orală în monolog și dialog, în vederea realizării unei comunicări eficiente și personalizate ;
- 1.4. Utilizarea adecvată a tehnicilor de redactare, în vederea realizării unei comunicări eficiente și personalizate ;
- 2.2. Compararea, pe baza unor criterii clar formulate, a unor viziuni despre lume, despre condiția umană sau despre artă reflectate în textele studiate ;
- 2.3. Compararea propriei interpretări a textelor studiate cu altele, realizate de colegi sau de critici și istorici literari ;
- 3.2. Integrarea cunoștințelor privind limba și literatura română într-o viziune coerentă asupra culturii românești.

Competențe derivate :

- Identificarea trăsăturilor literaturii fantastice în textul propus
- Stabilirea relevanței prozei scurte în general și a nuvelei fantastice în special în creația lui I.L. Caragiale
- Evidențierea și explicarea simbolurilor din nuvelă
- Identificarea elementelor de originalitate din text, în acord cu opiniile criticii literare

Resurse :

1. capacitățile de învățare ale elevilor ;
2. cunoștințele lor anterioare ;
3. timp la dispoziție : o oră (50 de minute).

Metode și procedee didactice : brainstormingul, conversația, lectura, explicația, expunerea, lucrul în grupe, turul galeriei.

Material bibliografic :

Manualul de limba și literatura română pentru clasa a IX-a, Editura Sigma, București.
Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri* (vol. II), Editura Artemis, București, 1995.

Eliade, Mircea, Culianu, P. Ioan, *Dicționar al religiilor*, Editura Humanitas, București, 1996.

Handoca, Mircea, *Mircea Eliade*, Editura Recif, București, 1991.

Simion, Eugen, *Scriitori români de azi* (vol. II), Editura Cartea Românească, București, 1976.

Lăzărescu, Gh., *Dicționar de mitologie*, Casa Editorială Odeon, București, 1992.

*Desfășurarea lecției**Evocare*

Momentul introductiv al lecției este rezervat metodei brainstormingului. Profesorul le solicită elevilor definirea conceptului de fantastic. Transpunerea răspunsurilor se va face grafic, pe tablă, sub forma ciorchinului. Răspunsurile pot fi: *bizar, straniu, de necrezut, fabulos, fantasmagoric, extraordinar, ireal, neobișnuit* etc.

Profesorul anunță subiectul lecției și obiectivele care vor fi atinse la sfârșitul activității.

Realizarea sensului

Discuția se va concretiza sub forma unui scenariu de genul știu/vreau să știu/am învățat care va fi transpus pe tablă. În prima rubrică vor fi trecute definiția și trăsăturile literaturii fantastice.

Dezbaterea despre fantastic poate începe cu afirmațiile lui Tzvetan Todorov despre legile fantasticului: „Într-o lume care este evident a noastră, cea pe care o cunoaștem fără diavoli și silfide și fără vampiri, are loc un eveniment care nu poate fi explicat prin legile acestei lumi familiare. Cel care percepe evenimentul trebuie să opteze pentru una

din cele două soluții posibile ; ori este vorba de o înșelăciune a simțurilor, de un produs al imaginației, și atunci legile lumii rămân ceea ce sunt, ori evenimentul s-a petrecut într-adevăr, face parte integrantă din realitate, dar atunci realitatea este condusă de legi care ne sunt necunoscute. [...] Fantasticul ocupă intervalul acestei incertitudini ; de îndată ce optăm pentru un răspuns sau pentru celălalt părăsim fantasticul pătrunzând într-un gen învecinat, fie straniul, fie miraculosul (Tzvetan Todorov, *Introducere în literatura fantastică*, citat preluat din *Manualul de literatură română*, clasa a IX-a, ed. cit., p. 102).

Fantasticul este o categorie estetică prin care se descrie imaginarul și se conturează o situație care nu corespunde realității. Înrudit cu fabulosul și respectiv cu miraculosul, fantasticul este caracteristic anumitor specii literare – legende, basme, povești, mituri. Deși prezent în literatură de mult timp, fantasticul se constituie ca subiect literar abia în secolul al XIX-lea odată cu apariția romantismului. Scriitorii romantici promovau imaginația nelimitată și aveau o pasiune pentru mister. Se justifică astfel proliferarea acestui gen în romantism. Edgar Allan Poe, E.T. Hoffmann, Prosper Mérimée, Oscar Wilde, Mihai Eminescu sunt câțiva dintre autorii atrași de spectacolul enigmelor. Profesorul mai aduce precizări și despre existența unui subdomeniu al literaturii fantastice, și anume literatura de anticipație sau literatura științifico-fantastică. Denumirea acesteia este explicată prin efortul de combinare a imaginației cu teoriile științifice și prin enunțarea unor previziuni asupra viitorului omenirii. Plecând de la textele citite de ei, elevii își exprimă punctul de vedere asupra acestui tip de literatură.

Reflecția

Elevii sunt împărțiți în grupe. Liderul fiecărei grupe preia fișele cu întrebări menite să orienteze și să faciliteze comprehensiunea textului și le înmânează colegilor. Timpul dedicat activității de analiză a textului este de 10 minute. Metoda care se va aplica este turul galeriei. Aceasta constă în realizarea unei galerii a produselor. Elevii vor scrie pe coli rezultatele analizei textului și le vor expune pe tablă. Pe rând, fiecare echipă va analiza exponatele colegilor. Se formulează opinii despre activitate și lucrările pot fi îmbunătățite pe baza acestor observații.

Extensia

Se evaluează lecția și se prezintă avantajele și dezavantajele metodelor folosite. Elevii au ca temă pentru acasă realizarea unui eseu în care să explice încadrarea acestei nuvele în literatura fantastică.

Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de literatură română

Modelul tradițional

PROIECT DIDACTIC (I)

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Data: 12.04.2011

Școala cu clasele I-VIII Nr. 2, Botoșani

Clasa: a VI-a B

Profesor: Lăcrămioara Bărboșelu

Disciplina: Limba și literatura română

Subiectul lecției: Fabula *Câinele și cățelul* de Grigore Alexandrescu

Tipul lecției: De însușire a noilor cunoștințe

COMPETENȚE GENERALE, SOCIALE ȘI CIVICE

1. Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare.
2. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată.
3. Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse.
4. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

COMPETENȚE SPECIFICE

- 2.4. adaptarea vorbirii la situația concretă de dialog sau de monolog
- 3.1. diferențierea elementelor de ansamblu de cele de detaliu în cadrul textului citit
- 3.2. identificarea modurilor de expunere într-un text
- 4.1. redactarea textelor cu destinații diverse

CONȚINUTURI ASOCIATE

- C₁: Organizarea replicilor într-un dialog complex.
- C₂: Identificarea problemei principale abordate într-un text literar: acțiunea, participanții la acțiune, timpul și spațiul, subiectul operei literare, momentele subiectului.
- C₃: Caracteristicile operelor epice, narațiunea la persoana a III-a, rolul dialogului într-o narațiune, rolul figurilor de stil învățate, trăsături ale speciei literare – fabula.
- C₄: Rezumatul unui text citit, aprecieri personale referitoare la textul epic studiat, relatarea unor fapte/întâmplări.

Metode și procedee: spargerea gheții, conversația, cubul, lectura activă, învățarea prin descoperire, ciorchinele, eseu de cinci minute

Resurse și managementul timpului

Resurse materiale: *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a* (Editura ALL, București, 2005), fișe de lucru, tabla, planșe, volume de fabule

Resurse de timp: timpul de desfășurare – 50 de minute

Forme de organizare: frontală, pe grupe și individuală

Bibliografie

1. Alexandrescu, Grigore, *Fabule*, Editura Gramar, București, 2007.
2. Dobra Sofia, *Ghid de limba și literatura română pentru clasele V-VII*, Editura Plus, București, 2004.
3. Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române*, Editura Polirom, Iași, 2008.
4. Șerban, Anca, Șerban, Sergiu, *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, Editura ALL, București, 2000.

Nr. crt.	Secvențele instruirii	Conținutul informațional și demersul didactic		Elemente de strategie didactică			Evaluare
		Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Resurse procedură	Resurse materiale	Forme de organizare	
1.	Moment organizatoric 1 min.	Profesorul asigură ordinea și pregătește materialele necesare pentru lecție. Notează absențele.	Se pregătesc pentru ora de limba și literatura română. Elevul de serviciu numește absenții.	Conversația		Frontal	
2.	Verificarea temei 5 min.	Elevii au avut ca temă realizarea unei compuneri care să-l aibă ca protagonist pe animalul lor de plus preferat, în care să valorifice cunoștințele însușite în urma unității <i>Adjectivul</i> . Profesorul verifică tema cantitativ și calitativ, solicitând elevilor, prin sondaj, să citească compunerile, să facă observații și corectările ce se impun. Profesorul face aprecieri asupra modului de realizare a temei.	Elevii citesc compunerile, fac observații, aprecieri, corectări.	Conversația	Caietele de teme	Frontal Individual	Aprecieri verbale
3.	Captarea atenției/ discuții pregătitoare 4 min.	Profesorul împarte elevilor Anexa 1, ce cuprinde un rebus în care, prin rezolvarea corectă, vor descoperi titlul noii lecții. Rebusul propune totodată și o scurtă actualizare a cunoștințelor anterioare despre adjectiv.	Elevii lucrează individual pentru a rezolva rebusul. Un elev citește răspunsul găsit.	Conversația	Fișe de lucru	Frontal Individual	Aprecieri verbale
4.	Anunțarea subiectului și obiectivelor lecției 1 min.	După rezolvarea corectă a rebusului, profesorul notează pe tablă titlul lecției: <i>Fabula</i> , precizând subiectul și competențele specifice. Atenționează elevii asupra corectitudinii scrisului.	Ascultă, apoi scriu pe caiete data și titlul lecției.	Conversația	Caiete Tabla	Frontal Individual	

5.	Dirijarea învățării 25 min.	Profesorul împarte colectivul de elevi în șase grupe de lucru. Prin rostogolirea cubului, elevii își aleg sarcina pe care urmează să o îndeplinească. După ce fiecare grupă a rezolvat sarcina primită, profesorul le cere să citească răspunsurile scrise. Apoi, pe baza răspunsurilor primite, profesorul notează la tablă trăsăturile fabulei. La final, prin deducere, le cere elevilor să formuleze definiția fabulei.	Ascultă sarcinile de lucru. Solicită lămuriri dacă este cazul. Rezolvă sarcinile indicate, emit opinii proprii, adresează întrebări. Lucrează în echipă pentru realizarea sarcinii de grup. Notează pe fișele de lucru primite trăsăturile fabulei. Notează în caiete definiția fabulei.	Lectura activă Cubul Ciorchinele Învățarea prin descoperire Conversația	Fișele de lucru Cubul Tabla Textul suport	Frontal Individual Lucrul în echipă	Aprecieri verbale individuale și de grup Observare sistematică a comportamentului elevilor
6.	Asigurarea feedbackului 10 min.	Profesorul oferă elevilor câte o imagine cu un animal și le cere acestora să își imagineze într-o scurtă compunere o situație moralizatoare al cărei protagonist să fie acesta. În realizarea compunerii vor trebui să țină cont de trăsăturile nou-descoperite ale fabulei. La final, numește 3-4 elevi care vor citi compunerile.	Elevii analizează imaginile primite și scriu compunerile. La solicitarea profesorului, citesc ce au scris și primesc comentariile ce li se cuvin.	Eseul de cinci minute Conversația	Planșe Caietele elevilor	Frontal Individual	Aprecieri verbale din partea profesorului și a colegilor

7.	Asigurarea retenției și a transferului 4 min.	Profesorul le oferă elevilor câte o fișă de autoevaluare pe care aceștia o completează, o semnează și o dau înapoi profesorului. Face observația că tema pentru acasă va fi notată de aceștia la finalul orei următoare. La finalul orei face aprecieri verbale și notează în catalog elevii ce au activat la oră.	Completează fișa de autoevaluare.	Explicația	Fișa de lucru	Individual	Autoevaluarea
----	--	--	-----------------------------------	------------	---------------	------------	---------------

1				F	L	E	X	I	B	I	L	Ä
2				A	T	R	I	B	U	T		
3				B	O	L	N	A	V	U	L	
4			D	O	U	Ä						
5	S	U	P	E	R	L	A	T	I	V		
6			I	N	V	A	R	I	A	B	I	L

1. Adjectivul este o parte de vorbire..... deoarece își schimbă forma în funcție de gen, număr și caz.
2. Atunci când stă pe lângă un substantiv cu care se acordă în gen, număr și caz, adjectivul are funcția sintactică de.....
3. Substantivul format de la adjectivul *bolnav* prin articulară este :
4. Adjectivul *cuminte* este adjectiv cu..... forme flexionare.
5. Gradul de comparație care exprimă gradul cel mai înalt al calității este :
6. Adjctivele care își păstrează aceeași formă și pentru masculin și pentru feminin (plural și singular) se numesc adjective.....

Notați figurile de stil din text.
Ce figură de stil este predominantă ?

Din câte părți este constituit textul ?
Rezumați acțiunea primei părți.

Identificați personajele care participă la acțiune. Notați câteva trăsături pentru fiecare.

Precizați care este învățătura care se desprinde din text.
Încercați să o explicați.

Extrageți, din text, o structură care marchează timpul acțiunii.
Unde se petrece acțiunea ?

Care sunt modurile de expunere folosite în text ? Cărui gen literar îi aparține ?

PROIECT DIDACTIC (2)

I. DATE GENERALE

Colegiul Național „Emil Racoviță”, Iași

Clasa : a V-a C

Profesor : Mihaela Vlioncu

Subiectul lecției : Sfârșit de toamnă de Vasile Alecsandri (coordonate ale peisajului autumnal)

Tipul lecției : de însușire de noi cunoștințe (de comentare a textului liric)

Obiectivul special : cultivarea sensibilității literar-artistice a elevilor

Obiectivele operaționale :

La încheierea activității didactice, elevii vor ști :

- să formuleze ideile poetice care se desprind din fiecare strofă a poeziei ;
- să identifice în cele patru strofe cuvinte/sintagme care exprimă caracteristici ale peisajului autumnal ;
- să explice titlul și să confirme informația transmisă de acesta prin selectarea celor mai potrivite exemple din textul propriu-zis ;
- să explice spațiul terestru și cel cosmic, folosind imagini poetice din text ;
- să prezinte transformările suferite de natură prin trecerea de la un anotimp la altul ;
- să extragă din poezie imaginea care i-a impresionat și să argumenteze alegerea făcută.

STRATEGIA DIDACTICĂ

- a) *Metode și procedee*: expunerea, lectura expresivă și explicativă, conversația, învățarea prin descoperire, comentariul de text, brainstormingul.
- b) *Forme de organizare a activității elevilor*: frontală, în echipă, individuală.
- c) *Resurse educaționale*: capacitățile receptive normale ale elevilor clasei a V-a; Cabinetul de literatură, dotat cu material vizual, auditiv, documentar; timp la dispoziție: 50 minute.
- d) *Mijloace de învățare*: manualul școlar, fișe-citat, textul literar, CD (*Anotimpurile de Vivaldi*), desene, schema la tablă.

Bibliografie:

- Călinescu, G., *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1982.
- Cornea, Paul, *Studii de literatură română modernă*, EPL, București, 1967.
- Duda, Gabriela, *Analiza textului literar*, Editura Humanitas Educațional, București, 2000.
- Maiorescu, Titu, *Critice*, Editura Minerva, București, 1984.
- Parfene, Constantin, *Metodica predării limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Vasile Alecsandri, comentat de Gh. Mitrache (Seria „Scriitori români comentați”), Editura Recif, București, 1995.

II. SCENARIUL DIDACTIC

Motto:

Niciodată toamna nu fu mai frumoasă...

(Tudor Arghezi)

1. *Organizarea clasei*: pregătirea materialelor pentru lecție (fișe, caiete etc.).
2. *Actualizarea unor cunoștințe și impresii de lectură anterioare*: li se cere elevilor să-și amintească poezii de diferiți autori, care au ca sursă de inspirație natura cu frumusețile ei. Se va discuta cu elevii pe marginea acestor poezii; profesorul le atrage atenția asupra diferențelor/asemănărilor de viziune artistică.
3. *Captarea atenției elevilor pentru activitatea didactică ce urmează*:
 - Sala de clasă este învăluită în sunetele *Toamnei* de Vivaldi.
 - Profesorul le prezintă elevilor, cu pauze și accentuări sugestive, definiția științifică a toamnei (conform DEX-ului) și definiții poetice ale anotimpului (ex.: *Toamna/Zâna melopeelor* – G. Topârceanu). Momentul are drept scop generarea atenției și centrarea atenției elevilor asupra cuvântului-cheie al lecției: TOAMNA.
 - Li se cere elevilor să noteze pe câte o fișă răspunsurile la întrebarea: „Ce înseamnă pentru tine toamna? Numește o trăsătură (insușire) a acestui anotimp și sentimentul pe care îl asociezi cu imaginea toamnei”. Răspunsurile sunt valorificate prin dialog frontal, iar fișele sunt ordonate pe un poster.

4. Anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor operaționale :

Profesorul precizează că vor studia o poezie în care este descris peisajul specific sfârșitului de toamnă, în viziunea unui poet care a redat în versurile sale toate cele patru anotimpuri, dar mai cu seamă iarna.

5. Cunoașterea treptată a textului. Dirijarea acestui proces :

a) Pregătirea receptării textului propriu-zis :

Elevii primesc fișe cu versuri despre toamnă, extrase din poeziile : *Toamna țesătoare* de Vasile Alecsandri, *În vie* de Ion Pillat, *Zile de toamnă* de George Coșbuc, *Toamna* de Octavian Goga și *Balada unui greier mic* de George Topârceanu.

Profesorul precizează modalitatea de valorificare a fișelor : prin activitate individuală, elevii vor identifica în versurile date trăsături ale anotimpului autumnal și vor preciza sentimentele generate de acestea.

Concluziile se vor nota la tablă într-o schemă sugestivă, care să armonizeze cele două ipostaze ale toamnei : bogăția și rodnicia naturii, precum și strălucirea cromatică a peisajului de început de toamnă (sentimentul asociat : împlinire, mulțumire, bucurie)/despodobirea naturii, culorile întunecate ale sfârșitului de toamnă (sentimentul asociat : tristețe, mâhnire, vid sufletesc).

b) Receptarea textului propriu-zis :

Profesorul constituie patru echipe, care primesc ca sarcină de lucru extragerea ideilor poetice din fiecare strofă.

După enunțarea sarcinii de lucru, elevii vor recita expresiv câte o strofă a poeziei, actualizându-se astfel conținutul ideatic.

Prin conversație euristică, se configurează aria de semnificații a fiecărei strofe, pornind de la ideea poetică de bază. Se identifică și se explică termenii-cheie, precum și imaginile poetice construite cu ajutorul figurilor de stil cunoscute (personificare, inversiune, comparație, epitet) ; se descoperă efectele expresive ale folosirii unor părți de vorbire, precum :

- verbul (timpuri verbale diferite : strofa I și strofele II-IV ; trecerea de la trecut la prezent : efectele distructive ale trecerii timpului) ;
- substantivul (configurarea planurilor descrierii și a principalelor repere ale cadrului natural) ;
- adjectivul (evidențierea caracteristicilor anotimpului și a transformărilor din natură).

Observațiile se consemnează într-o schemă la tablă/în caiete, cu următoarea structură :

- plecarea păsărilor călătoare, întâiul semn al sfârșitului de toamnă (elevii vor descoperi semnificația verbelor la trecut : bucuria prezenței „oaspeților” dragi s-a risipit, sentimentul dominant al versurilor este tristețea) ;
- elementele cadrului terestru (*câmpia, lunca, frunzele* – elemente ale unui peisaj trist, degradat, pustiu ; verbele *cad, zboară și se dezlipesc* sugerează freacă dureros al naturii) ;
- elementele planului cosmic (contrastul luminozitate/întunecare redat de imaginile vizuale : *soarele iubit s-ascunde/nouri negri, ca balauri se ridică-nalt pe ceruri*) ;
- sosirea iernii (primele semne ale iernii ; instalarea noului anotimp ; reacția lumii animate ; verbele – dinamism, venirea iminentă a iernii).

La sfârșitul discuțiilor, elevii, ajutați de profesor, vor enunța caracteristicile tabloului de natură pe care l-au analizat.

6. Obținerea feedbackului :

- Se realizează pe parcursul orei, prin aprecierea răspunsurilor elevilor, și la sfârșitul orei, prin aplicarea testului de evaluare formativă.
- Elevii vor răspunde, individual, următoarelor cerințe :
 - grupa I : Selectați din poezie cuvinte ce aparțin câmpului lexical **culori** și identificați dominantă cromatică a tabloului ; găsiți o explicație pentru aceasta, având în vedere tema poeziei ;
 - grupa a II-a : Selectați din poezie cuvinte ce aparțin câmpului lexical **sentimente** și identificați sentimentul predominant și explicați-l, având în vedere tema poeziei.

7. Asigurarea retenției și a transferului :

Elevii vor primi ca temă pentru acasă elaborarea unei compuneri despre toamnă în care să valorifice personificările anotimpului întâlnite în cele cinci poezii discutate la începutul orei.

PROIECT DIDACTIC

Profesor : Irina Gânga

Unitatea de învățământ : Colegiul Tehnic, Piatra Neamț

Data : săptămâna a II-a din semestrul al II-lea

Clasa : a IX-a B

Obiectul : Literatura română

Unitatea de învățare : Scene din viața de ieri și de azi

Subiectul : I.L. Caragiale – *O scrisoare pierdută*

Tipul lecției : Proces Literar (dezbatere dramatizată)

COMPETENȚE GENERALE

1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor în diferite situații de comunicare
2. Folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare
3. Argumentarea în oral a unor opinii în diverse situații de comunicare

Competențe specifice

a) cognitive : Elevii vor fi capabili la sfârșitul orei :

O₁ : să cunoască evenimentele care se desfășoară pe parcursul comediei ;

O₂ : să justifice prin fapte și replici cunoscute comportamentul incriminant al lui Zoe Trahanache ;

- O_3 : să descopere și să exploateze probele ce incriminează sau justifică faptele lui Zoe ;
 O_4 : să identifice conflictele în care este implicată Zoe ;
 O_5 : să valorifice în proces sursele umorului și modalitățile de realizare ale comicului ;
 O_6 : să se identifice cu personajele comice, martori în proces ;
 O_7 : să exprime argumentat un capăt de acuzare sau o pledoarie a apărării.
- b) afective : să simpatizeze cu personajele și să recepteze contemporaneitatea textului comediei.

Strategia didactică :

- a) Metode și procedee : lectura selectivă, conversația euristică și catehetică, problematizarea, dezbaterea, analiza literară parțială ;
 b) Forme de organizare a activității : frontală ;
 c) Resurse educaționale : timpul – 50 minute capacitățile normale de receptare și de redare ale elevilor ;
 d) Mijloace de învățare : fișele elevilor, manual, orice sursă de informare utilă.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

1. *Moment organizatoric* : notarea absențelor, stabilirea ordinii, asigurarea cu cele necesare lecției (creță, caiete, fișe, planșe, portofolii) : 2 min.

2. *Captarea atenției* : 2 min.

Ion Luca Caragiale a fost și rămâne unul dintre marii noștri dramaturgi, cel care a adus pe scenă, luate direct din viața cetății, moravuri și obiceiuri politice neonorabile. Una din piesele sale, comedia de moravuri *O scrisoare pierdută*, surprinde și astăzi prin realismul întâmplărilor.

3. *Anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor operaționale* :

Personajul feminin Zoe Trahanache, cunoscută prin intermediul criticii literare ca fiind tipul cochetei și al adulterinei, femeia voluntară și autoritară, cea care conduce din umbră destinele politice ale „județului de munte” „în anul de grație 1884”, este astăzi în centrul atenției noastre.

Vom supune astfel dezbaterii cazul lui Zoe Trahanache.

Să începă procesul !

4. *Desfășurarea activității* :

- se instalează la catedră completul de judecată, trei judecători/elevi, anunțați de aprod ;
- își ocupă posturile avocatul acuzării și cel al apărării, însoțit de Zoe ;
- aprodul anunță începerea procesului.

ANCHETATORUL :

- a) Onorat auditoriu,

Ne-am adunat aici pentru a demonstra culpa numitei Zoe Trahanache în cazul de adulter și cochetărie. Pentru a proba aceste acuzații, m-am documentat „la fața locului”, adică în paginile piesei de teatru, am adunat probe și voi aduce în fața dumneavoastră martori care să-mi confirme acuzațiile. Chem în fața dumneavoastră pe numitul Ștefan Tipătescu, zis Fănică.

Martorul își ocupă locul :

– Vă rugăm să vă prezentați !

Prefect al județului :

– Care este statutul dumneavoastră social și economic ?

– Becher, posesor al unei moșii, Zăvoiul.

– În ce relație vă aflați cu familia Trahanache ? Dar cu Zoe ?

– Amic al venerabilului Zaharia, coleg de partid, prieten bun cu familia dumnealui.

– Prezentăm ca primă probă acest bilețel, ajuns în posesia noastră, după o încurcată călătorie ! (se citește scrisoarea Anexa 1). Vă recunoașteți scrisul ?

Furios, martorul, citind bilețul, recunoaște că e scrisul său.

– Ce ați făcut alaltăieri seară ? ... Singur ?

Răspunde ca în bilet : a stat acasă, așteptând vești de la telegraf.

Furia crește... și nu răspunde.

– Recunoașteți că aveți o relație cu Zoe ?

Șovăie, dar recunoaște.

APĂRĂTORUL

b) Onorată adunare,

Să avem puținică răbdare...

Nu putem acuza o femeie onorabilă a acestui oraș de infidelitate...

Dați-mi voie să interoghez și eu martorul...

Se apropie prietenos.

– Ce părere aveți despre doamna Zoe Trahanache ?

– Femeie gentilă, sensibilă, elegantă, plină de viață.

– Soțul cum privește relația dumneavoastră cu Zoe ?

– Suntem amici, nu cred că știe că o admir pe Joița.

Chiar dacă bănuie ceva, nu cred că e convins de infidelitatea Zoei (povestește scena cu învățarea scrisorii de către Zaharia).

– Sunteți capabil de sacrificii pentru a o apăra pe Zoe de un scandal ?

– L-am arestat pe mișelul de Cațavencu.

Am negociat chiar recuperarea scrisorii (am dat bani, moșia, funcțiile importante din județ).

Am invitat-o să fugim din oraș, dar m-a refuzat, e mai bărbată, și cum nu pot să lupt cu ea, voi fi mereu de partea ei.

Martorul se retrage.

c) Chemăm un alt martor, pe **Cetățeanul Turmentat**, care ne va ajuta să demonstrăm că Zoe e o doamnă onorabilă, apreciată de cetățeni.

Martorul își ocupă locul.

– Cine sunteți dumneavoastră ?

– Cetățean onorabil, mă știe conu' Zaharia, și domn Nae, eu sunt negustor și apropiat, și problema e : cu cine votez ?

– Dumneavoastră ați găsit și pierdut scrisorica, adusă ca probă ?

– Nu mă-mpinge că amețesc...

Eu, dar am pierdut-o după ce am citit-o ; m-am întâlnit cu nea Nae și „dă-i cu bere, dă-i cu vin... l-am băut, știi...” și am pierdut-o.

– Ce părere aveți despre Zoe ?

– „Să trăiască coana Joița, că e damă bună ! ” : mi-a spus pe cine să votez după ce am înmănat adrisantului cunoscut, adică dumneaei, scrisoarea, are suflet bun, mi-e recunoscătoare că am adus scrisoarea...

Martorul se retrage.

ANCHETATORUL

d) Nu avem întrebări pentru acest martor, chemăm însă în fața dumneavoastră pe „cel dintâi dintre fruntașii politici” ai orașului, pe domnul avocat **Nae Cațavencu...**

Martorul își ocupă locul.

– Cine sunteți dumneavoastră ?

Se prezintă : (didascaliile inițiale).

– O cunoașteți pe Zoe Trahanache ?

– Ei, femeie influentă, soția venerabilului...

– De ce ați vrut să publicați scrisoarea de amor a d-lui Fănică către Zoe ?

– Păi, doamna e onorabilă, știam că vrea să-și apere prestigiul și că se va folosi de influența ei pe lângă onorabilul, venerabilul Zaharia, și pe lângă bampirul de prefect ca să mă sprijine pe mine în lupta electorală.

– Și ați obținut ce ați dorit ?

– Ea nu m-a combătut, m-a sprijinit cu bărbatul ei, eram sigur de victorie..., dar... nu m-am ales.

– Deși ați știut de infidelitatea ei, nu ați mai făcut public lucrul acesta. De ce ?

– Păi nu se făcea, am pierdut scrisoarea, și conu Zaharia m-a urmărit cu polițele, pierdeam tot, tot dacă nu mă ierta coana Joița. **Pentru ea am acceptat să conduc serbarea !**

Martorul se retrage.

APĂRĂTORUL

e) Chemăm în fața instanței pe inculpată, pe **Zoe Trahanache...**

Martorul își ocupă locul.

– Cine sunteți dumneavoastră ?

Se prezintă : soția lui Zaharia.

– Recunoașteți acuzele formulate de anchetator ?

Nu recunoaște, plânge fals, dar recunoaște că-l place pe Fănică, e tânăr ca și ea, e de familie bună, chiar soțul i l-a prezentat.

– Ce aveți de spus în apărarea dumneavoastră ?

– Onorabilul îmi cere mereu să am puținică răbdare, să judec lucrurile, dar eu știu că Fănică mă iubește și nu poate să se lupte cu mine.

Și Pristanda știe de amicul Fănică, și nu cred că ne acuză.

Am recuperat scrisoarea și nu am pedepsit pe nimeni pentru cele întâmplate, am iertat pe toți.

Martorul se retrage.

f) PLEDOARIA ACUZĂRII

Onorată instanță, pe baza probelor prezentate și a martorilor audiați, noi, acuzarea, considerăm că Zoe se face vinovată de frivolitate, infidelitate, fățarnicie și cerem pedepsirea ei prin satirizare și evidențiere ca exemplu negativ de comportament.

g) PLEDOARIA APĂRĂRII

Domnilor, dați-mi voie, dacă o cer interesele... s-o știm și noi, dar doamna Zoe nu e vinovată... E cochetă ca orice femeie a timpului său, e puternică, e apreciată de concetățeni și până la dreptul de vot al femeilor (1948), Zoe face ce poate într-o lume a bărbaților.

Aprodul citește o hârtie (Anexa B) primită de la judecători/elevi.

5. *Evaluarea formativă a activității elevilor*

- se face prin aprecieri și note, acordate tuturor elevilor implicați.

Anexa A

Scumpa mea Zoe,

Venerabilul merge deseară la întrunire.

Eu trebuie să stau acasă, pentru că aștept depeși de la București, la care trebuie să răspunz pe dată ; poate să mă cheme chiar ministrul la telegraf.

Nu mă aștepta, prin urmare, și vino tu, la cocoșelul tău care te adoră, ca totdeauna, și te sărută de o mie de ori.

Fănică

Anexa B

Stimat auditoriu,

Astăzi am fost martorii prezentării unui caz deosebit în Istoria literaturii române. Cazul lui Zoe Trahanache e unic. Pe baza probelor prezentate, a audierii martorilor, curtea hotărăște :

Numita Zoe Trahanache se face vinovată de infidelitate față de soțul său, Zaharia, și de cochetărie cu viața politică într-o epocă tulbură, plină de minciună, haos și abuz de putere.

Ca urmare, pedeapsa va fi râsul, pe care personajul literar îl va stârni în rândul spectatorilor și cititorilor operei marelui nostru Caragiale.

Proiectarea activităților de predare-învățare-evaluare a conținuturilor de limbă română

PROIECT DIDACTIC (I)

Profesor: Mihaela Dumitrița Ciocoiu

Data: 13 decembrie 2010

Clasa: a V-a

Unitatea de învățământ: Liceul Teoretic „Mihail Kogălniceanu”, Vaslui

Disciplina: Limba și literatura română

Unitatea de învățare: Verbul – nucleul comunicării

Lecția: Verbul

Tipul lecției: Sistematizarea și consolidarea cunoștințelor

Scopul lecției: Sistematizarea și consolidarea cunoștințelor despre verb; dezvoltarea capacităților de analiză morfosintactică și de scriere corectă.

COMPETENȚE GENERALE

1. Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare
2. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată
3. Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse
4. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse

Valori și atitudini:

- Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți și prin nevoia de a înțelege și de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social;
- Cultivarea unei atitudini pozitive față de limba română și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală.

COMPETENȚE SPECIFICE

- 2.2. Utilizarea relațiilor de sinonimie, de antonimie și de omonimie în organizarea mesajului oral ;
- 2.3. Utilizarea categoriilor gramaticale învățate, în diverse tipuri de propoziții ;
- 3.3. Sesizarea valorii expresive a unităților lexicale în textele citite.

Obiective :

- O₁ : să recunoască verbele în contexte comunicaționale ;
- O₂ : să definească verbul ca parte flexibilă de vorbire ;
- O₃ : să construiască enunțuri cu verbe la diverse moduri, timpuri ;
- O₄ : să analizeze morfologic verbe, indicând corect categoriile gramaticale ale verbului : mod, timp, persoană, număr ;
- O₅ : să găsească verbe potrivite ca mod, timp, persoană și număr în contexte date ;
- O₆ : să integreze cunoștințele în propriul sistem de valori.

Resurse educaționale :

- Manualul de limba și literatura română pentru clasa a V-a (Editura Humanitas, București, 2004) ;
- Capacitățile receptive normale ale elevilor de clasa a V-a ;
- Timp la dispoziție : 50 minute ;
- Sala de clasă.

STRATEGIA DIDACTICĂ

Metode și procedee (active și alternative) : problematizarea, investigația continuă și rețeaua de discuții, exercițiul complex (recunoaștere, exemplificare, completare, creator și cu caracter ludic etc.), învățarea prin descoperire, argumentarea prin analogie.

Mijloace de învățământ : portofoliul elevilor, fișe de lucru, scheme.

Forme de organizare a învățării : activitate frontală, alternativ cu activitatea independentă individuală/în grup.

Forme de evaluare : orală și scrisă (întărirea răspunsurilor, observația sistematică, testul formativ).

Material bibliografic :

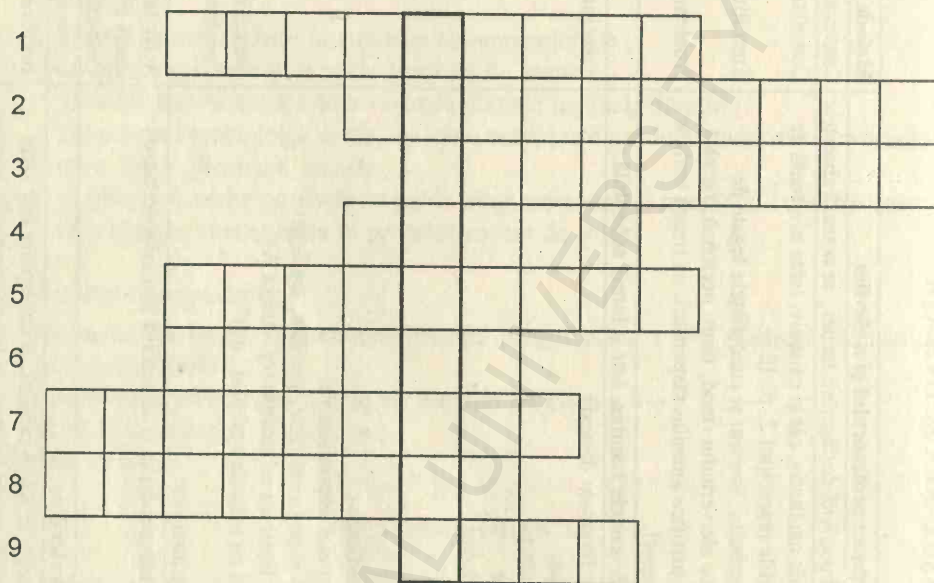
- ***, *Limba română. Manual pentru clasa a V-a*, Editura Humanitas Educațional, București, 2004 ;
- ***, *Literatură. Limbă. Comunicare pentru clasa a V-a*, caietul elevului, Grup Editorial Art, București, 2006.

Momentele lecției	Timp	Activitatea profesorului și a elevilor	Metode și procedee	Evaluare
1. Organizarea clasei	1 min.	Se creează o atmosferă potrivită desfășurării lecției; se notează absențele	Conversația	
2. Verificarea temei scrise și a cunoștințelor acumulate anterior	10 min.	Profesorul verifică, atât cantitativ, cât și calitativ, tema efectuată de elevi, corectând greșelile (exercițiul 2, p. 123). Se verifică definiția verbului, precum și cunoștințele legate de categoriile morfologice ale verbului (mod, timp, persoană, număr). Se va cere elevilor să justifice anumite răspunsuri, să treacă verbele la diverse moduri, timpuri.	Conversația Exercițiul Problematizarea	Frontală Orală Individuală
3. Enunțarea obiectivelor	2 min.	Se prezintă elevilor obiectivele stabilite, într-o formă accesibilă.		
4. Dirijarea învățării	25 min.	Se va scrie la tablă un fragment de text: <i>„Asfel zise lin pădurea, Bolți asupră-mi clătînând Șuieram la ei chemare Și-am ieșit în câmp răsând”</i> (Mihai Eminescu) Cerințe: – identificați verbele; – analizați verbele predicative; – precizați modul verbelor nepredicative. Se analizează la tablă și pe caiete (<i>zise, șuieram, am ieșit</i>). Se distribuie elevilor fișele cu rebusurile (cf. Anexa A). Se alcătuesc enunțuri cu valorile verbului „a fi”. Se verifică oral. Se reamintesc verbele auxiliare.	Exercițiul	Orală
5. Obținerea performanței, asigurarea transferului	10 min.	Se dă fișa de muncă independentă și se rezolvă sarcinile de lucru (Anexa B)	Lucrul individual Conversația	Frontală Individuală Orală
6. Evaluarea finală	1 min.	Aprecierea și notarea elevilor.	Activitate individuală pe fișă Conversația	Individuală
7. Tema pentru acasă	1 min.	O compunere: Povestiți, în 10-15 rânduri, o întâmplare din viața voastră folosind verbele la modul indicativ și la toate timpurile acestuia.	Conversația Notarea în caiete	Individuală

Anexa A

Dezlegând careul de mai jos, veți descoperi pe verticala A-B una dintre valorile verbului „a fi”.

A



B

1. Modul care exprimă o acțiune sigură, reală.
2. Modul care exprimă o acțiune posibilă și poate fi ușor recunoscut după cuvântul „să”.
3. Verbele care își schimbă forma după număr și persoană sunt la modurile...
4. Modul care este alcătuit din cuvintele „de”, „la” + participiu.
5. Verbele care ajută la formarea modurilor și timpurilor compuse.
6. Forma de indicativ imperfect, persoana I, numărul singular a verbului „a cânta”.
7. Modul care exprimă un îndemn sau o poruncă.
8. Verbul „spunând” este la modul...
9. Partea de vorbire care exprimă acțiunea, starea sau existența.

Anexa B

VERBUL

1. Derivați de la următoarele verbe câte două substantive :

- a citi :
.....
- a învăța :
.....
- a mânca :
.....

2. Găsiți câte un sinonim și câte un antonim pentru verbele de mai jos :

- a vorbi sinonim :
 antonim :
- a merge sinonim :
 antonim :
- a iubi sinonim :
 antonim :

3. Treceți verbele din paranteze la modul indicativ, timpul precizat :

Ionel (a afla – perfect compus) ce
(a spune – perfect compus) prietenul său și (a hotări – perfect compus) să discute cu el. Acesta (a crede – imperfect) că
..... (a putea – prezent) să-l înțeleagă dar s-..... (a înșela – perfect compus).

4. Completați spațiile punctate cu verbe potrivite :

Unde cap, ... vai de picioare.
Cine după doi iepuri, ... niciunul.
Când pisica..... acasă, șoarecii pe masă.
Când doi, al treilea

PROIECT DIDACTIC (2)

I. DATE GENERALE

Unitatea de învățământ : Colegiul Național „Emil Racoviță”, Iași

Clasa : a IX-a D

Profesor : Mihaela Vlionicu

Subiectul lecției : *Correspondența* : scrisoarea

Tipul lecției : de predare-învățare

Obiectivul special : formarea deprinderilor de exprimare scrisă în diferite situații de comunicare

Obiectivele operaționale ale lecției urmăresc formarea și dezvoltarea competențelor prevăzute de programa școlară. Astfel, la încheierea activității didactice, elevii vor ști :

- să definească scrisoarea ;
- să prezinte structura unei scrisori ;
- să precizeze diferite tipuri de scrisori, după relația dintre expeditor și destinatar și după scopul comunicării ;
- să redacteze o scrisoare, respectând convențiile acestui tip de text.

STRATEGIA DIDACTICĂ

- a) *Metode și procedee* : expunerea, conversația euristică, lectura expresivă și explicativă, lucrul pe text, învățarea prin descoperire.
- b) *Forme de organizare a activității elevilor* : frontal, pe grupe, individual.
- c) *Resurse educaționale* : capacitățile de receptare normale ale elevilor clasei a IX-a C ; sala de clasă ; timp la dispoziție : 50 de minute.
- d) *Mijloace de învățământ* : schema la tablă, texte-suport conținând diferite tipuri de scrisori, ilustrații, posterul, înregistrarea audio.
- e) *Bibliografie* :
 - *Perspective*. Revistă de didactica limbii și literaturii române, nr. 2/2011 ;
 - Gavrilă, Camelia, Doboș, Mihaela, *Receptarea textului. Noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2010 ;
 - Chirilă, Mariana, *Limbă și comunicare – repere teoretice și abordări formative*, Editura Taida, Iași, 2004.

Forme și tehnici de evaluare : evaluare orală și scrisă ; observația directă, aprecierile verbale.

II. SCENARIUL DIDACTIC

Motto :

Un teanc de scrisori e un suflet.

(Hortensia Papadat-Bengescu)

1. *Organizarea clasei* : elevii și profesorul își pregătesc materialele pentru lecție (fișele ilustrative pentru conținuturile ce urmează a fi predate, caietele etc.).
2. *Actualizarea unor cunoștințe anterioare* : prin dialog frontal, sunt actualizate câteva dintre cunoștințele anterioare ale elevilor despre comunicare, necesare în predarea noilor conținuturi (ce este comunicarea și ce rol are aceasta, care sunt mijloacele prin care au comunicat oamenii, la distanță, de-a lungul timpului ș.a.).
3. *Captarea atenției elevilor pentru activitatea didactică ce urmează se va realiza printr-un preambul bazat pe expunere și conversație, precum și pe utilizarea unor mijloace materiale selectate astfel încât să atragă atenția elevilor asupra formelor pe care le-a luat, în timp, comunicarea scrisă (papyrus, scrisoare veche, pe sul de hârtie, cărți poștale vechi, cu iz de epocă ș.a.).*
 - Profesorul le adresează elevilor o întrebare stimulativă (*Când ați scris ultima scrisoare ?*), care va reprezenta punctul de plecare al unei scurte conversații despre avantajele și dezavantajele modernizării mijloacelor de comunicare de-a lungul timpului, de la porumbelul poștaş, la e-mail. Răspunsurile elevilor vor conduce către concluzia, formulată de profesor, că progresul tehnologic a făcut posibilă creșterea vitezei de comunicare, făcând-o deci mai eficientă, dar, în același timp, a distrus plăcerea și tihna scrisului de mână înțeles ca un ritual care personalizează și unicizează, transmite ceva din starea emoțională și din personalitatea celui care scrie.
4. *Anunțarea subiectului lecției și a obiectivelor operaționale* :
Profesorul le transmite elevilor că, în cadrul unei ore de comunicare, vor descoperi și își vor însuși regulile de redactare a unei scrisori, vor cunoaște cele mai importante tipuri de scrisori, în funcție de diferite criterii de clasificare, și vor redacta, la rândul lor, o scrisoare, respectând convențiile acestui tip de text.
5. *Cunoașterea treptată a noilor conținuturi. Dirijarea acestui proces* :
 - a) *Pregătirea receptării* :
 - Profesorul le distribuie elevilor texte-suport conținând cinci tipuri de scrisori, alese dintre acelea care le-ar putea fi necesare și în viața personală : familială, de dragoste, de mulțumire, oficială și de intenție (Anexa A).
 - b) *Receptarea propriu-zisă* :
 - Li se spune elevilor că se vor citi, integral sau selectiv, scrisorile distribuite, astfel încât, în urma lecturii, să se poată formula definiția scrisorii și, mai ales, să se identifice asemănările și deosebirile dintre textele epistolare primite.
 - Prin conversație euristică, elevii ajung la ideea că scrisorile prezentate în clasă au în comun forma (modul de structurare a conținutului) și se diferențiază

prin limbajul utilizat, aspect determinat de relația dintre emițător și receptor (expeditor – destinatar) sau de scopul comunicării.

- Profesorul notează la tablă principalele aspecte care au rezultat în urma analizării scrisorilor folosite ca texte-suport (definiția scrisorii, structura acesteia, tipuri). Pentru ca aspectele formale ale unei scrisori să fie vizualizate și reținute mai ușor, se va folosi un poster pe care a fost transcrisă o scrisoare (Anexa B), marcându-se elementele la care elevii trebuie să fie atenți când scriu ei înșiși un astfel de text : datarea și localizarea ; formula de adresare ; introducerea ; cuprinsul (conținutul propriu-zis al comunicării) ; încheierea ; formula de încheiere și semnătura ; post-scriptum-ul. Prin conversație cu întreaga clasă, sunt reluate principalele informații care au fost vehiculate în timpul activității de predare-învățare.
6. *Feedbackul* se obține prin verificarea orală a răspunsurilor la care ajung elevii în urma unei activități individuale, asupra căreia profesorul le atrage atenția, spunându-le că modelul textului epistolar sau motivul *scrisorii* poate fi întâlnit în multe opere literare, în diferite forme.
- Elevii sunt rugați să noteze pe o fișă cel puțin trei opere literare (ficționale sau memorialistice) în care au întâlnit scrisoarea ca structură textuală sau ca motiv literar valorificat cu anumite intenții artistice.
 - După ce ascultă un fragment din *Scrisoarea III*, de Mihai Eminescu (Anexa C : scrisoarea pe care *unul dintre fiii falnicului domn* i-o trimite *dragei sale, de la Argeș mai departe*), li se cere elevilor să identifice în fragmentul respectiv cât mai multe aspecte specifice unei scrisori, atât la nivelul formei, cât și al conținutului, precum și tipul de scrisoare. Astfel, elevii vor descoperi că textul menționat mai sus este o scrisoare originală de dragoste din care reiese dorul de ființa îndrăgită („Să-mi trimiți prin cineva/ Ce-i mai mândru-n valea Ta”). De asemenea, textul eminescian respectă cele trei părți ale unei scrisori, oferă detalii referitoare la locul de unde este trimisă („De din vale de Rovine”) și are o formulă de încheiere („Te sărut, Doamnă, frumos”). Nu în ultimul rând, ilustrează faptul că scrisoarea este o formă de comunicare scrisă („Grăim, Doamnă, către Tine/ Nu din gură, ci din carte”) între persoane aflate la distanță („Că ne ești așa departe”).
7. *Concluzii* : profesorul face aprecieri asupra modului în care s-a desfășurat ora și asupra aplicabilității conținuturilor predate în viața personală a elevilor, încurajându-i să descopere, dacă nu au făcut-o încă, emoția de a scrie și de a aștepta o scrisoare. Scrișul de mână dă viață unei scrisori pe suport de hârtie, față de scrisoarea electronică, pentru că ceva din ființa celui/celeia care o scrie rămâne imprimat pe foaie.
8. *Asigurarea retenției și a transferului*. Elevii vor primi ca temă pentru acasă redactarea unei scrisori : *Gândește-te la o persoană din viața ta căreia ți-ar plăcea să-i trimiți o scrisoare și redactează textul, ținând cont de structura și de conținutul specifice acestuia*.

Anexa A.1

1901, Febr. 15
București

Mamă

Am primit scrisoarea atât a lui Nenea, cât și a Luciei. Cum o să întreb de costume ? ! Când întrebi trebuie să și cumperi, dar cred că o să gălesc în București.

Eu sunt sănătos. Pe aici e un ger și-o zăpadă de speriat. Pune pe Lenuța și pe Lucia să-mi scrie ce e pe acolo ! ! Sița vă scrie des, că mie numai o scrisoare mi-a scris ?

Sărutări de mâini,
Vasile1901, Mai 19
București

Scumpii mei Părinți !

Soarta vrea să fiu departe de Dumneavoastră, să nu pot să serbez și să mă bucur împreună cu Dumneavoastră de o zi așa de fericită ! Dar de aici vă trimit cele mai călduroase și iubitoare urări ; să trăiți ani mulți și fericiți ! Să aveți parte de munca și osteneala noastră, să vă bucurați de aceea a Dumneavoastră.

Sărutări de mâini,
Vasile

(P.S.)

Să dea Dumnezeu să fii fericită precum fratele tău o dorește.

Vasile

(Texte selectate din Vasile Voiculescu, *Poezii inedite și corespondență*, ediție îngrijită, prefată și note de Ileana Ene, Editura Porto-Franco, Galați, 1993.)

Anexa A.2

luna lui Iunie 1882

Îngerul meu blond,

Te-aș acoperi toată cu sărutări, cum argintarii îmbracă cu pietre scumpe icoana Maicii Domnului, dacă ai fi de față ; aș face-o în gând, dacă n-aș fi atât de gelos precum sunt. Tu îmi faci imputarea că nu-ți vorbesc de loc de amor – dar tu nu știi că amorul meu e un păhar în adevăr dulce, dar în fundul lui e plin de amărăciune. Și acea amărăciune, care-mi turbură pururea amintirea ta, e acea gelozie nebună, care mă face distras, care mă amărăște și când ești de față, și când nu ești. Veronicuța mea, dacă acest sentiment, care tâmpește mintea și stinge-n om orice curaj de viață, n-ar invenina pururea zilele și nopțile mele, dacă n-ar fi ingredienta fatală a oricărei gândiri la tine,

aș fi poate în scrisorile mele mai expresiv și mai vorbăreț. Tu trebuie să știi, Veronică, că pe cât te iubesc, tot așa – uneori – te urăsc ; te urăsc fără cauză, fără cuvânt, numai pentru că-mi închipuiesc că râzi cu altul, pentru care râsul tău nu are prețul ce i-l dau eu și nebunesc la ideea că te-ar putea atinge altul, când trupul tău e al meu exclusiv și fără împărtășire. Te urăsc uneori pentru că te știu stăpână pe toate farmecele cu care m-ai nebunit, te urăsc presupuind că ai putea dăruia din ceea ce e averea mea, singura mea avere. Fericit pe deplin nu aș fi cu tine, decât departe de lume, unde să n-am nici a te arăta nimănui și liniștit nu aș fi decât închizându-te într-o colivie, unde numai eu să am intrarea. Și această amărăciune e uneori atât de mare, încât pare c-aș fi vrut să nu te fi văzut niciodată. E drept că viața mea ar fi fost săracă, ar fi fost lipsită de tot ce-i dă cuprins și înțeles, e drept că nu te-aș fi strâns în brațe, dulce și albă amică, dar nici n-aș fi suferit atât, nici n-aș fi trăit pururea ca un om care duce un tezaur printr-un codru de tâlhari. Oare acel om, pururea în pericol de a-și arunca viața pentru acel tezaur și pururea în pericol de a-l pierde, nu-și zice în sine uneori că, cu toate că iubește tezaurul, ar fi fost – nu mai fericit, dar mai puțin nefericit să nu-l fi avut? Așa zice poate, dar cu toate acestea nu-l lasă în pădure, cu toate acestea-l iubește mai mult decât viața. Așa te iubesc și eu – mai mult decât viața, mai mult decât orice în lume și pururea cu frica-n sân, aș vrea să mor or să murim împreună, ca să nu mai am frica de-a te pierde. Ți-am spus, Nicuță, că pentru mine viața s-a încheiat. Ce-mi mai spui tu, că sper să aflu alt amor cu ușurință și că nu apreciez îndestul dragostea ta? Nu mai sunt în stare și nu voi mai fi de-a iubi nimic în lume, afară de tine.

Dac-ai cunoaște această mizerie sufletească care mă roade, dacă ai ști cu câtă amărăciune, cu câtă neagră și urâtă gelozie te iubesc, nu mi-ai mai face imputarea că nu-ți scriu uneori o vorbă de amor. În acel moment te-aș săruta, te-aș desmierda, dar te-aș ucide totodată.

Momotelele, îți sărut mâinile tale mici și genunchii tăi cu gropițe și gura ta cea dulce și părul și ochii și coatele și toată, toată te sărut și te rog, te rog mult să nu mă uiți deloc, deși poate tocmai când vei ști că te iubesc ***, nu vei mai pune niciun preț pe iubirea

lui Emin

(Text selectat din volumul *Dulcea mea doamnă / Eminul meu iubit. Corespondență inedită Mihai Eminescu – Veronica Micle*, Editura Polirom, Iași, 2000.)

Anexa A.3

Loco 23 II. 962

Mult stimată Domnule profesor,

Vin să vă felicit, cam târziu, pentru distincția acordată! Aceasta e una dintre marile cinstiri cu care noi elevii (foști), prietenii și admiratorii ne mândrim. Ați meritat-o din plin. Toată lumea o recunoaște.

Păstrez ultima dvs. scrisoare ca pe un talisman de mare preț. Am văzut că ea este ecoul unor adânci frământări și aduceri aminte.

Vă scriu totodată ca să vă cer un ajutor ce-l socot absolut necesar sau măcar un sfat. Sunt pe punctul de a pune condeii jos și a renunța la orice activitate literară. Când am scris „Normaliștii”, au sărit prieteni din toate părțile, ca să scrie. Dvs. ați dat tonul. Pe foarte mulți din ei nici nu-i cunoașteam. Dar au scris despre cartea mea cu căldură, cu entuziasm chiar. „Normaliștii” e, de fapt, o carte nemuncită, ușoară, o simplă distracție. Nici măcar materialul din ea nu este peste tot autentic. Și totuși, cât succes!...

Acum am scris această trilogie despre Tudor, care, pare-se, vrea să mă bage de-a dreptul în mormânt. Conspirația tăcerii care s-a ținut în jurul ei, atacurile veninoase cu care mă pândesc unii din critici (cred că ați văzut nota din „Contemporanul”) mă dezarmează pur și simplu. Am muncit 7 ani la această carte. Am fost bolnav. Când am terminat-o de scris, am avut o puternică criză de inimă. Am transcris-o de 5 ori. În sfârșit, cred că e mai bine scrisă și gândită decât multe ineptii care apar azi.

Fără să citească lucrarea (ca dovadă că nu vorbește nimic de esența ei, de problemele puse), autorul anonim al notei din „Contemporanul”, după ce vânează unele greșeli datorite unei comprimări de fraze care au făcut să se apropie 3 conjuncții „dar”, mă desființează pur și simplu. Și încă greșala e a redactorului cărții. [...]

Vă rog din suflet, domnule profesor, ca, așa cum ați făcut altădată, dând tonul care m-a consacrat scriitor cu „Normaliștii”, să restabiliți adevărul și dreptatea vădite pentru cei mulți, care mi-au citit cartea, dar care stau ca un cui în ochii criticii de azi, și să scrieți o cronică dreaptă, arătând firește și scăderile, dar și puținele merite pe care le are romanul. [...]

Iertați-mi îndrăzneala și iritarea care mă stăpânește în momentele în care vă scriu.

Al dvs. cu aceeași neprecupețită admirație și stimă

B. JORDAN

(Text selectat din *Perpessicius. Studii, articole, documente*, ediție îngrijită de Zamfir Bălan, Editura Porto-Franco, Galați, 1991.)

Anexa A.4

Viena, 4/16 februarie 1884

Stimabile domnule Maiorescu,

Astăzi, ieșind din casa de sănătate pentru vreo două ore, mă folosesc de vizita ce o fac nepotului d-voastră, d-lui Popasu, pentru a vă adresa aceste șiruri. Sunt mai bine de trei săptămâni de când au încetat toate simptomele boalei de care am suferit, încât, dacă ar fi stat în putința mea, aș fi părăsit institutul, fie pentru a schimba mediul în care mă aflu, fie pentru a mă întoarce în țară.

Amintirea stării mele trecute e foarte slabă, încât pe mine însumi mă miră lungimea timpului în decursul căruia nu mi-am putut da seama de nimic. Punând în

socoteala acelei stări toate neajunsurile și supărările pe care le-am putut cauza atât d-voastră, cât și altor amici binevoitori, citez a solicita din nou îngăduința d-voastră și a vă cere ca, prin câteva șiruri, să mă lămurii dacă am perspectiva de a mă întoarce curând în țară. În așteptarea unui răspuns, rămân al d-voastră cu toată supunerea și stima

M. Eminescu

(Text preluat din *Limba și literatura română*, manual pentru clasa a IX-a, autori Alexandru Crișan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmhăian, Rodica Zafiu, Editura Humanitas, București, 2002.)

Anexa A.5

Iași, 15 decembrie 2009

Stimate domnule director,

Vă transmit alăturat solicitarea mea de a concura pentru postul de redactor-șef al Editurii Scrisul Românesc, despre care am aflat în urma anunțului apărut în ziarul *Evenimentul* din data de 12 decembrie 2009.

Sunt pasionat de munca de redactor, fapt dovedit de editarea, în perioada 1998-2002, a unui ziar local – *Vasluianul* – care s-a bucurat de succes în rândul cititorilor. Această preocupare a fost consolidată și de absolvirea cursurilor postuniversitare de jurnalism, în cadrul Universității București.

Consider că postul de redactor-șef la o editură atât de prestigioasă cum este cea pe care o conduceți îmi poate oferi posibilitatea de a aplica în practică, în folosul instituției și spre satisfacția personală, cunoștințele acumulate de-a lungul timpului, de a răspunde provocării permanente pe care o reprezintă cultura și cartea, cu experiența mea editorială.

Îmi exprim disponibilitatea de a răspunde întru totul la programul de lucru, la ritmul și la sugestiile editurii, așteptând totodată să mă contactați pentru concurs/interviu. Telefonul, faxul și adresa de E-mail le găsiți în CV-ul anexat, alături de realizările mele profesionale de până acum, care certifică și justifică solicitarea mea.

Cu stimă,
Eugen Lapteș

(Text preluat din Camelia Gavrilă, Mihaela Doboș, *Receptarea textului. Noțiuni de teorie literară, limbă și comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2010.)

Anexa B

București, 11 ianuarie 1932

Iubite Prietene,

INTRODUCERE : La mulți ani ! Iartă-mi întârzierea acestor rânduri. Acuma le-am găsit aci, căci am fost plecat la țară de sărbători, vreo trei săptămâni.

Îmi pare rău că ne vedem atât de rar. Oricât ai fi de ocupat când vii prin București, ai putea să-ți rupi o oră să vii să mă vezi împreună cu dragălașa ta fetiță studentă...

CUPRINS : Despre revista ce vrei s-o scoți ce ți-aș putea spune așa, în câteva rânduri ? Ideea e bună, șansele de reușită sunt multe, mai ales acum când se simte atâta nevoie de o gazetă literară veritabilă. Din partea mea te rog să fii sigur de tot concursul frățesc, sub orice formă ți-ar trebui sau ți-ar conveni. Totuși, dacă ar fi vorba de o colaborare mai strânsă, ar fi necesar cred să ne vedem. Poate că ți-aș putea da și eu câteva gânduri bune în privința organizării gazetei, încât să pornim cu cât mai multă siguranță de izbândă deplină.

ÎNCHEIERE : Fă bine deci și, când vii la București, dă-mi un telefon și fixează ora și locul unde vrei să ne vedem ca să vorbim pe îndelete. Chiar dacă n-aș fi în acel moment acasă, lasă vorbă despre ora și locul întrevederii și eu voi fi al tău cu toată vechea prietenie.

Transmite d-nei Făgețel urările mele cele mai frumoase, iar dragălașei d-re Făgețel izbândă în toate ca și tatălui ei simpatie.

Cu toată dragostea,
Liviu Rebreanu

P.S : Până ne vedem, nu mă uita în privința împrumutului ce ți l-am cerut.

(Text selectat din Vasile Voiculescu, *Poezii inedite și corespondență*, ediție îngrijită, prefată și note de Ileana Ene, Editura Porto-Franco, Galați, 1993.)

Anexa C

Mihai Eminescu, *Scrisoarea III* (fragment)

„De din vale de Rovine
Grăim, Doamnă, către Tine,
Nu din gură, ci din carte,
Că ne ești așa departe.
Te-am ruga, mări, ruga
Să-mi trimiți prin cineva

Că și eu trimite-voi
Ce-i mai mândru pe la noi :
Oastea mea cu flamurile,
Codrul și cu ramurile,
Coiful nalt cu penele,
Ochii cu sprâncenele.

Ce-i mai mândru-n valea Ta :
Codrul cu poienele,
Ochii cu sprâncenele ;

Și să știi că-s sănătos,
Că, mulțămind lui Cristos,
Te sărut, Doamnă, frumos.”

(Fragment preluat din Mihai Eminescu, *Poeziile și poemele naționale*, ediție tematică de Petru Zugun, prefată de Dan Mănucă, Editura Tehnopress, Iași, 2002.)

PROIECT DIDACTIC (3)

Unitatea de învățământ : Școala Gimnazială „Dimitrie Sturdza”, Popești

Clasa : a VII-a B

Disciplina : Limba și literatura română

Profesor : Veridiana Ciobanu

Subiectul : *Diateza pasivă*

Motivația : Lecția dezvoltă gândirea logică a elevilor, oferindu-le posibilitatea de a conștientiza modificările care intervin la trecerea unui verb de la diateza activă la diateza pasivă, atât în plan sintactic, cât și în plan semantic.

Condiții prealabile de lucru : Elevii trebuie să dețină cunoștințe despre *diateza activă* și să aibă deprinderile metodologice necesare.

Obiective operaționale : La sfârșitul activității, elevii vor ști :

- O1 : să definească diateza pasivă și complementul de agent ;
- O2 : să cunoască termenii regenți ai complementului de agent ;
- O3 : să recunoască complementele de agent și părțile de vorbire prin care sunt exprimate ;
- O4 : să transforme construcțiile active în construcții pasive și invers ;
- O5 : să distingă predicatele nominale exprimate prin verbe la diateza activă de predicatele verbale exprimate prin verbe la diateza pasivă.

Managementul resurselor și al timpului :

- 1. *Metode și tehnici* : conversația, expunerea, explicația, învățarea prin descoperire, lucrul în grupe, exercițiul.
- 2. *Mijloace* : manualul, caietele de lucru, tabla, creta.
- 3. *Timp* : 1 oră.

Desfășurarea propriu-zisă a lecției

I. *Evocarea (5 minute)*

Profesorul le spune elevilor că în gramatica veche subiectul era numit agent (deoarece el face acțiunea), iar complementul direct era numit pacient (deoarece el primește acțiunea făcută de agent). Acesta le cere elevilor un enunț în care verbul să fie la diateza activă și să existe un complement direct, îl scrie pe tablă (de exemplu : El citește cartea), apoi le cere elevilor să schimbe ordinea, astfel încât să se păstreze sensul, iar complementul direct să-și schimbe poziția, devenind subiect. De exemplu :

Cartea este citită de el. (D.P.)

(Pacientul) (Agentul)

Profesorul îi întreabă pe elevi ce observă, cine face acțiunea în cel de-al doilea caz și cine o suportă. Elevii vor observa că subiectul gramatical suportă acțiunea făcută de un subiect logic (complementul de agent).

II. Realizarea sensului (30 de minute)

Profesorul scrie pe tablă definiția: *Diateza pasivă* arată că subiectul gramatical suferă acțiunea făcută de subiectul logic.

Profesorul mai scrie un enunț la tablă: *El merge la teatru*. Le cere apoi elevilor să transforme această construcție activă în construcție pasivă. Elevii vor încerca să modifice enunțul, dar nu va avea logică. Atunci profesorul le spune că diateza pasivă au doar verbe tranzitive.

Profesorul notează apoi modalitatea de formare a diatezei pasive: auxiliarul *a fi* la toate modurile și timpurile + verbul de conjugat la participiu (*care se acordă în gen și număr cu subiectul*), întreaga construcție având funcția sintactică de predicat verbal.

Profesorul mai scrie un enunț pe tablă:

Elevul (SB, Agent) *scrisese* tema (CD, Pacient) (diateza activă). Apoi le cere elevilor să transforme enunțul în construcție pasivă.

Tema (SB gram., Pacient) *fusese scrisă de/de către elev*. (SB logic, Agent). (diateza pasivă)

Profesorul le explică faptul că subiectul logic poartă denumirea de complement de agent, păstrându-și oarecum denumirea de agent, apoi definește această parte de propoziție: *Complementul de agent* (C. de Ag.) este partea secundară de propoziție care arată cine este autorul acțiunii exprimate de un verb la diateza pasivă. *Complementul de agent* stă în cazul *Acuzativ*, este însoțit de prepoziția *de* sau *de către* și răspunde la întrebările *de cine?*, *de către cine?*. Complementul de agent poate fi exprimat prin:

a) Substantive: Elevul este ascultat *de/de către profesor*.

De/de către profesor = C. de Ag., subst. com. simplu, nr. sg., gen masculin, nearticulat, însoțit de prep. simplă *de* sau de prep. compusă *de către*, caz Ac.

b) Pronume (toate tipurile de pronume)

Ex.: Profesorul a fost căutat *de/de către el/ai lui/acela* etc.

c) Numerele (toate tipurile de numere)

Ex.: Tânărul fusese învinuit *de/de către al doilea/o treime/doi* etc.

De asemenea, profesorul le explică elevilor că acest tip de complement poate avea ca termen gent:

a) un verb la diateza pasivă (la un mod personal sau nepersonal).

Ex: Arhitectul *fusese căutat de constructori*.

A fi căutat de ceilalți arată importanța persoanei.

Este interzis *de utilizat* asemenea substanțe *de către copii*.

Pentru un tânăr, *a fi îndrumat* de (către) o persoană competentă este o mare șansă.

A fost ușor *de înțeles de către toți elevii* lecția aceasta.

- b) un verb la diateza reflexivă cu înțeles pasiv.
Ex : Cartea *se citește* ușor *de către elevi*.
- c) un adjectiv provenit dintr-un participiu pasiv.
Ex : Mă uit la fata *așteptată de colega ei*.
- d) un substantiv
Ex : Dorința lor consta în *aflarea adevărului de către colegi*.

Profesorul le explică elevilor că *marca diatezei pasive este complementul de agent*, dar există situații în care acest complement de agent nu este exprimat, dar este subînțeles.

Ex : *Profesorul este așteptat*. (de/de către elevi, colegi, director, inspector etc.)

Infractorul este cercetat. (de/de către procurori, polițiști, judecător etc.)

Nu în ultimul rând, profesorul le atrage atenția elevilor să nu confunde predicatul nominal cu un nume predicativ exprimat prin adjectiv provenit din verb la participiu și un predicat verbal la diateza pasivă.

Ex. : Fata *este supărată*. (P.N., arată o stare a fetei)

Fata *este supărată de colegi*. (P.V., arată că acei colegi o supără)

Problema *este rezolvată*. (P.N., arată că nu mai există nicio problemă)

Problema *este rezolvată de către mama*. (P.V., arată că mama a rezolvat problema)

III. Reflecția (15 minute)

Elevii sunt împărțiți în grupe de câte patru și sunt invitați să lucreze de pe fișa de lucru. Grupa care termină prima întâiul exercițiu este declarată câștigătoare. Se prezintă rezultatele muncii pe grupe, iar ceilalți elevi corectează sau completează. La fel se procedează cu fiecare exercițiu în parte. Exercițiile rămase vor fi terminate ca temă pentru acasă.

Fișă de lucru

Diateza pasivă

1. Transformă următoarele construcții active în construcții pasive :

a) Primise laude după terminarea piesei.

b) Cumpărași un glob pământesc ?

c) Eu am primit o veste bună azi.

d) Porumbeii primiră toată atenția celor prezenți.

e) „Zidul rău mă strânge”.

f) Va fi căutat o carte bună.

g) Băiatul acela ar fi mâncat prajitura mai devreme.

h) Ana scrisese o scrisoare bunicii ei.

i) Andrei va căuta o dovadă incriminatoare.

j) Nechifor Lipan avea un baltag asupra sa.

k) Tânărul dăduse zăpada la o parte.

l) „În acel an Dumnezeu binecuvântase meleagurile românești”.

2. Identifică tipurile de predicate existente în enunțurile următoare și explică alegerea făcută :

a) Copiii erau mulțumiți la finalul petrecerii.

b) Hrana a fost adunată foarte repede de furnici.

c) Cearta dintre ei fusese aplanată de George.

d) Studenții au fost impresionați după terminarea cursului.

e) Toate titlurile îmi sunt cunoscute.

3. Transformă următoarele construcții pasive în construcții active :

a) Regele a fost ascultat de popor.

b) Actorul fusese recunoscut de Maria.

c) Mobila fu lăcuită acum mulți ani.

d) Soarele va fi acoperit de nori.

e) Smântâna ar fi fost mâncată de pisică.

f) Culorile au fost amestecate de pictor.

g) Tablourile sunt donate de către deținătorii lor.

h) Imprimanta va fi reparată azi.

4. Construiește trei propoziții în care complementul de agent să fie exprimat prin părți de vorbire diferite.

PROIECT DIDACTIC (4)

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Data: 12.04.2011

Locul: Școala cu clasele I-VIII Nr. 2, Botoșani

Clasa: a VI-a B

Profesor: Bărboșelu Lăcrămioara

Disciplina: Limba și literatura română

Subiectul lecției: Adjectivul

Tipul lecției: De evaluare a cunoștințelor

COMPETENȚE GENERALE, SOCIALE ȘI CIVICE

- Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare.
- Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată.

- Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse.
- Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

COMPETENȚE SPECIFICE

- 2.3 Utilizarea categoriilor gramaticale învățate, în diverse tipuri de propoziții.
- 3.3 Sesizarea valorii expresive a unităților lexicale în textele citite.
- 3.4 Sesizarea organizării morfologice și sintactice a textelor citite.
- 4.1 Redactarea textelor cu destinații diverse.

CONȚINUTURI ASOCIATE

- C₁: Folosirea corectă, într-un context dat, a categoriilor gramaticale specifice părților de vorbire învățate.
- C₂: Rolul sinonimiei, al antonimiei și al omonimiei într-un text dat ; sensurile cuvintelor în contexte diferite.
- C₃: Categoriile morfologice specifice părților de vorbire : adjectivul (forme flexionare, articolul demonstrativ, gradele de comparație, funcții sintactice).
- C₄: Relatarea unor fapte/întâmplări.

Metode și procedee : jocul didactic, conversația, brainstormingul, exercițiul, auto-evaluarea, evaluarea reciprocă.

Resursele și managementul timpului

Resurse materiale : Limba și literatura română – manual clasa a VI-a, Editura ALL, fișe de lucru, minge, creioane colorate, coli de *flip chart*, laptop, boxe.

Resurse de timp : timpul de desfășurare – 50 de minute.

Forme de organizare : frontală, pe grupe și individuală.

Bibliografie

- Chiriță, Cornelia (coord.), *Gramatică. Fișe de lucru clasa a VI-a*, Editura Paralela 45, Pitești, 2010.
- Secrieru, Mihaela, *Didactica limbii române*, Editura Ovi-Art, Botoșani, 2004.
- Șerban, Anca, Șerban, Sergiu, *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, Editura ALL, București, 2000.
- Șerban, Anca, Șerban, Sergiu, *Limba română. Caietul elevului pentru clasa a VI-a*, Editura ALL, București 2010.
- Vasilescu Andra, Popescu, Mioara – *Limba română – clasa a VI-a, Ghidul profesorului*, Editura ALL, București, 1998.

Nr. crt.	Secvențele instruirii	Conținutul informațional și demersul didactic		Elemente de strategie didactică			Evaluare
		Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Resurse procedură	Resurse materiale	Forme de organizare	
1.	Moment organizatoric 1 min.	Profesorul asigură ordinea și pregătește materialele necesare pentru lecție. Notează absențele.	Se pregătesc pentru ora de limba și literatura română. Elevul de serviciu numește absenții.	Conversația		Frontal	
2.	Actualizarea cunoștințelor anterioare 5 min.	Elevii vor lucra în trei echipe. Profesorul oferă pe rând fiecărei echipe o minge pe care o vor da de la un coleg la altul doar după ce vor spune corect un cuvânt care să aibă legătură cu lecția <i>Adjectivul</i> . Dacă un elev nu știe sau se blochează, mingea se întoarce la colegul din față. Evoluția fiecărei echipe este cronometrată de către profesor și la finalul activității anunță care din cele trei grupe a câștigat.	Elevii ascultă cu atenție instrucțiunile profesorului și le respectă. Întâi rostesc cuvântul, după care oferă mingea colegului.	Jocul didactic	Cunoștințele elevilor despre adjectiv Mingea	Individual Pe grupe	Aprecieri verbale
3.	Verificarea cunoștințelor 10 min. 10 min.	Elevii au fost rugați de profesor ca astăzi să vină îmbrăcați în haine de culoare roșie sau albastră. Astfel în fiecare bancă există un elev cu o haină roșie și un elev cu o haină albastră. Proba de evaluare se va desfășura în trei etape: 1. Demonstrează ceea ce știi ! Profesorul afișează o foaie de <i>flip chart</i> pe care sunt scrise 10 propoziții. Pe rând, citește câte o propoziție.	Elevii ascultă instrucțiunile profesorului, citesc cu atenție propozițiile de pe foaia de <i>flip chart</i> și discută în perechi pentru a hotărî care dintre parteneri se va ridica în picioare.	Conversația Jocul didactic Exercițiul		Foi de <i>flip chart</i> În perechi Frontal	Aprecieri verbale Observare sistematică

Elevii lucrează în perechi și trebuie să hotărască care dintre ei se va ridica în picioare, în funcție de valabilitatea propoziției de la tablă. Dacă ei consideră că propoziția este adevărată, se va ridica în picioare elevul îmbrăcat în roșu. Dacă este falsă, se va ridica în picioare elevul îmbrăcat în albastru. 2. Poți face! Elevii primesc prima fișă de lucru pe care o vor rezolva în cinci minute. După ce au încercuit răspunsurile corecte, elevii fac schimb de fișe cu colegii de bancă. Prin numire, elevii citește variantele încercuite și corectează fișele cu sprijinul profesorului și al celorlalți colegi. La final fiecare elev va primi o notă din partea colegilor de bancă.	Elevii rezolvă individual testul grilă, iar apoi fac schimb cu colegul/colega de bancă. Un elev citește răspunsul de pe fișă pe care o are, după care se face corectura dacă este cazul. Fiecare răspuns corect de pe fișă primește un punct. La finalul activității, elevul adună punctajul obținut și scrie nota în spațiul indicat pe fișă.	Exercițiul	Fișe de lucru	Individual în perechi	Evaluarea reciprocă Observare sistematică
3. Folosește-ți cunoștințele și deprinderile! Profesorul le oferă elevilor o nouă fișă de lucru ce conține un text, pe bază căruia aceștia vor rezolva individual cerințele scrise pe coloana din dreapta a fișei. După ce au finalizat de rezolvat cerințele, prin numire, elevii citește răspunsurile scrise și își corectează singuri fișele, acordându-și punctajul corespunzător.	Elevii rezolvă cu atenție cerințele de pe fișe. La final citește răspunsurile scrise și marchează cu o altă culoare pe fișă greșelile. La final își acordă singuri o notă în funcție de numărul de greșeli acumulate.	Exercițiul	Fișe de lucru Creioane colorate	Frontal Individual	Autoevaluare

20 min.

4.	Asigurarea retenției și a transferului 4 min.	În timp ce elevii lucrează individual, profesorul corectează selectiv caietele de teme ale acestora și oferă indicații suplimentare dacă este cazul. Profesorul îi roagă pe elevi să asculte <i>Puterea obișnuinței</i> recitată de Florian Pittuș, apoi le cere să dezvolte într-o compunere de 15-20 de rânduri o idee reținută din textul ascultat. Profesorul le dă și o fișă ce conține textul scris al fabulei ascultate. La finalul orei le cere elevilor cele două fișe completate pe care le va recorecta, urmând ca ora viitoare să primească note.	Asculță cu atenție și își notează cerința. Predau fișele de lucru.	Explicația	Fișa cu tema pentru acasă Laptop CD Caietele elevilor	Individual	

DEMONSTREAZĂ CEEA CE ȘTII!

1. Adjectivul este o parte de propoziție.
2. În propoziția *El este un copil perspicace*, adjectivul este invariabil.
3. Adjectivul *cumsecade* s-a format prin compunere.
4. Adjectivele *superior, inferior, maxim* sunt la gradul pozitiv de comparație.
5. Adjectivele *supărat, aprins, ras* provin din verbe la participiu.
6. Adjectivul din structura *Am un frate cuminte-cuminte* este la gradul superlativ relativ.
7. Adjectivele *sfătos, auriu, vârstnic* sunt formate prin derivare.
8. Adjectivele *mic, lung, străveziu* sunt variabile cu patru forme.
9. În propoziția *Ea se îmbracă în roșu*, cuvântul marcat are valoare morfologică de adjectiv.
10. În propoziția *Sora lui este o frumoasă fată*, adjectivul are funcția sintactică de Nume Predicativ.

POȚI FACE !

Nota :

**Încercuiește litera corespunzătoare
răspunsului corect :**

1. Adjectivul exprimă o însușire :

a. <i>A unui verb</i>	b. <i>A unui substantiv</i>	c. <i>A unui alt adjectiv</i>
-----------------------	-----------------------------	-------------------------------
2. Adjectivul este partea de vorbire care nu are :

a. <i>Gen</i>	b. <i>Număr</i>	c. <i>Persoană</i>
---------------	-----------------	--------------------
3. Varianta în care cuvântul *larg* este adjectiv este :

a. <i>Largul lui veșmânt</i>	b. <i>Poartă larg deschisă</i>	c. <i>În largul mării</i>
------------------------------	--------------------------------	---------------------------
4. Adjectivele *dulce, mare, verde* sunt :

a. <i>Invariabile</i>	b. <i>Variabile cu două forme flexionare</i>	c. <i>Variabile cu trei forme flexionare</i>
-----------------------	--	--
5. Seria care conține numai adjective fără grade de comparație este :

a. <i>Special, selenar, urban, activ</i>	b. <i>Inferior, optim, viu</i>	c. <i>Străveziu, prematur, adânc</i>
--	--------------------------------	--------------------------------------
6. În propoziția *Băiatul harnic este lăudat de toți colegii*, adjectivul este în cazul :

a. <i>Nominativ</i>	b. <i>Acuzativ</i>	c. <i>Vocativ</i>
---------------------	--------------------	-------------------
7. În propoziția *Ciobănașul cântă frumos dintr-un fluier fermecat*, există :

a. <i>Trei adjective</i>	b. <i>Două adjective</i>	c. <i>Un adjectiv</i>
--------------------------	--------------------------	-----------------------

8. În versul *Să-mi fie somnul lin*, adjectivul *lin* are funcția sintactică de :
a. Nume predicativ b. Atribut adjectival c. Complement

9. Seria corectă este :
a. *Complecși, ficși, identici* b. *Complexi, ficși, identici* c. *Complecși, ficși, indentici*

FOLOSEȘTE-ȚI CUNOȘTINȚELE ȘI DEPRINDERILE !

Nota :

Se dă textul : Jupânul Corb, pe-o creangă cocoțat, Ținea în clonț un boț de caș <u>furat</u>. Ademenită de mirosul cașului, Cumătra Vulpă-i spuse-așa borfașului : — „Să ne trăiți mulți ani, Măria Voastră, că sunteți zău, ca din cutie <u>scos</u> ! Iar de-ați avea și glasul <u>mlădios</u> Pe cât v-arată penele frumoase Mă prind e-ați fi vreo Pasăre Măiastră ! ” Ci corbul, auzind-o, pe gânduri nu mai șade. Deschide ciocul. Prada cade. Și vulpea, înghițind-o, îl dăscălește : — „Bade, Lingușitorii – nu știai, se pare – Trăiesc pe seama cui le dă crezare. Dar lecția pe care o-nvățași O fi făcând cât boțul tău de caș ! ... <u>Înmărmurit</u>, crocanul juratu-s-a cumplit Că n-o să se mai lase de-acum păcălit. (Corbul și vulpea de Jean de La Fontaine)	1. Subliniază primele cinci adjective din text. 20P 2. Pune două dintre acestea la gradul superlativ absolut. 10P 3. Numește câte un sinonim și un antonim pentru cuvintele subliniate din text. 10P 4. Precizează ce valoare morfologică au cuvintele <i>lingușitorii</i> și <i>înmărmurit</i> ; menționează și mijlocul intern de îmbogățire a vocabularului prin care s-au format. 10P 5. Construiește o propoziție în care cuvântul <i>măiastră</i> să apară la forma de G-D plural articulat. 10P 6. Analizează cuvintele subliniate. 20P
---	--

Puterea obișnuinței

Într-o zi, la o stână, a venit un lup și a mâncat o oaie.
Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.
A doua zi, alt lup a venit și a mâncat o oaie.
Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.

A treia zi, alt lup a venit și a mâncat o oaie.
 Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.
 A patra zi, alt lup a venit și a mâncat o oaie.
 Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.
 A cincea zi, alt lup a venit și a mâncat o oaie.
 Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.
 A șasea zi, o oaie a mâncat o altă oaie.
 Ciobanul și-a luat pușca, a plecat în pădure și spre seară s-a întors cu lupul mort.

PROIECT DIDACTIC (5)

Scoala: Școala Gimnazială „B.P. Hașdeu”, Iași

Profesor: Daniela Orzu

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatura română

Clasa: a VI-a

Subiectul lecției: Numeralul

Tipul lecției: de recapitulare și de sistematizare a cunoștințelor

COMPETENȚE GENERALE

2. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată;
3. Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse.

COMPETENȚE SPECIFICE

- 2.3. utilizarea categoriilor gramaticale învățate, în diverse tipuri de propoziții;
- 3.4. sesizarea organizării morfologice și sintactice a textelor citite (nonliterare și literare).

OBIECTIVE OPERAȚIONALE

a) *Cognitive*:

- O_1 : să identifice numerele dintr-un text;
- O_2 : să definească numeralul;
- O_3 : să recunoască tipurile de numere;
- O_4 : să scrie corect numeralul;
- O_5 : să formuleze enunțuri în care un numeral dat să îndeplinească mai multe funcții sintactice;
- O_6 : să exemplifice valoarea substantivală și adjectivală a numeralului.

b) *Psihomotorii*:

- O_7 : să utilizeze corect mijloacele auxiliare folosite.

c) *Afective* :

O₈ : să prezinte interes pentru lecție, manifestat prin participare activă.

STRATEGIA DIDACTICĂ

- a) *Metode și procedee* : conversația, joc de rol, *Ghici ce e ?*, exercițiul, analiza gramaticală, rebus, explicația, problematizarea ;
- b) *Mijloace de învățare* : fișe de lucru, fișe teoretice, tabla, caietele elevilor, creta ;
- c) *Forme de organizare a activității* : activitate frontală, individuală și pe grupe ;
- d) *Resurse și managementul timpului* :
 - spațiu de lucru : sala de clasă ;
 - capacități normale de învățare ale elevilor, cunoștințele lor anterioare ;
 - timpul de învățare : 50 de minute.

Modalități de evaluare : evaluare frontală, evaluare scrisă, evaluare orală.

Bibliografie

- Cotoi, Geanina, Hăilă, Carmen-Irina, Timingeriu, Mihaela, Rusu, Mina-Maria (coord.), *Exerciții practice de limba română. Competență și performanță în educare*, ed. a III-a, revizuită și adăugită, Editura Paralela 45, Pitești, 2012.
- Pădureanu, Victoria, Cerkez, Matei, Lupu, Flori, *Limba română. Manual pentru clasa a VI-a*, Editura ALL, București, 2002.
- Programe școlare pentru clasele V-VIII. Aria curriculară : Limbă și comunicare, București, 2009.

SCENARIUL DIDACTIC

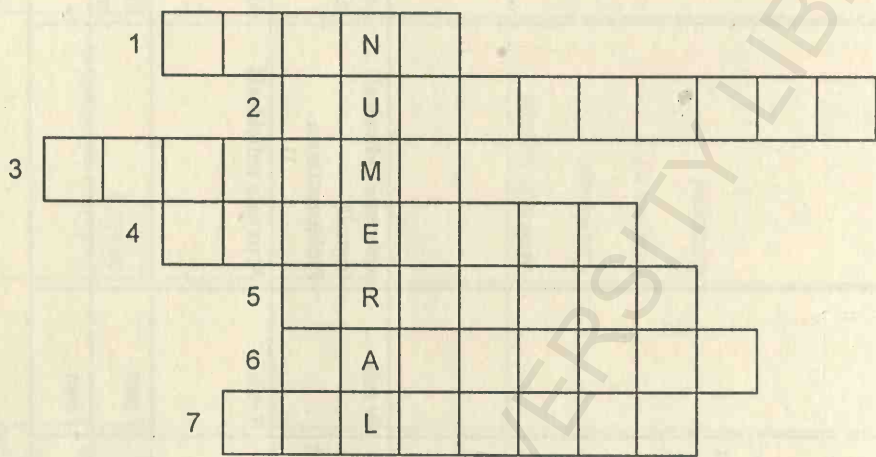
MOMENTELE LECȚIEI	OBIEC. OPER.	ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE	TIMP NECESAR	METODE/ MATERIALE DIDACTICE/ FORME DE ORGANIZARE	EVALUARE
1. Momentul organizatoric		Se face prezența și se notează absențele. Profesorul asigură climatul necesar bunei desfășurări a lecției.	1 min.		
2. Captarea atenției		Verificarea temei, prin solicitarea elevilor de a citi. Se fac corecturile necesare. Captarea atenției se va realiza prin completarea unui rebus (Anexa A). 1. Specie a liricii populare în care se exprimă puternice sentimente de dor, de dragoste sau de jale ; 2. Parte de vorbire flexibilă care denumește un obiect ; 3. Parte de vorbire flexibilă care substituie substantivul ; 4. Parte de vorbire flexibilă care exprimă însușiri ; 5. <i>Cel dintâi</i> din enunțul <i>Pe cel dintâi l-am lăudat</i> este numeral..... 6. În enunțul <i>Este ora douăsprezece</i> este prezent un numeral..... 7. Substantivul <i>o mulțime</i> din enunțul <i>Am făcut o mulțime de fotografii</i> este.....	7 min.	Caietul de clasă Conversația Activitate frontală	Evaluare orală
4. Anunțarea temei și a obiectivelor		Se anunță tema și obiectivele operaționale : recapitularea cunoștințelor despre numeral. Elevii vor identifica tipurile de numere învățate, vor recunoaște categoriile gramaticale și vor crea enunțuri cu numerele având valoare substantivală sau adjectivală, pe care le vor scrie corect. Se scrie titlul lecției la tablă, iar elevii îl transcriu în caiete.	2 min.	Expunere	Observarea sistematică

5. Actualizarea cunoștințelor	O ₁	Pentru reamintirea noțiunilor despre numeral, elevii au avut de pregătit o prezentare a numeralului cardinal și ordinal, pe grupe, la alegere, sub formă de dialog, descriere, monolog, versuri. Un elev va ieși în față și va prezenta numeralul cardinal. Va urma un dialog cu ceilalți elevi care vor pune întrebări despre acel tip de numeral, folosindu-se de fișa teoretică a numeralului din portofoliul elevului. <i>Exemplu</i> : Elevul din fața clasei : Eu sunt numeralul cardinal, adică partea de vorbire flexibilă care exprimă un număr. Aveți întrebări ? Un elev : De câte feluri poți fi ? Răspunde : Numeral cardinal simplu și numeral cardinal compus. Alt elev : Ai categoria gramaticală a cazului ? Elevul din față răspunde : Da. Pot sta în toate cele cinci cazuri ale limbii române. Profesorul : Alcătuiești o propoziție cu un numeral cardinal simplu în cazul dativ.	20 min.	Joc de rol	Activitate individuală și frontală	Observarea sistematică	
6. Dirijarea învățării	O ₂	Elevii răspund, apoi e rândul lor să pună o întrebare. Un elev : Ai categoria gramaticală a genului ? Cel din față răspunde : Doar pentru : unu, doi și compusele lor. Profesorul : Alcătuiești o propoziție în care numeralul <i>doi</i> să fie la genul feminin și să îndeplinească funcția sintactică de nume predicativ, cazul nominativ. Alt elev : Ce valori morfologice ai ? Elevul din fața clasei : Substantivă, când înlocuiesc substantivul într-o comunicare ; și adjectivală, când însoțesc un substantiv cu care intru în acord în gen și caz. Profesorul : Alcătuiești o propoziție în care numeralul <i>nouăsprezece</i> să aibă valoare adjectivală. Elevii răspund. Profesorul îi ajută cu întrebări și răspunsuri, dacă este cazul, și asigură un climat adecvat.		Activitate frontală	Conversație	Ghici ce e ?	Exercițiul

	O ₄	Când nu mai au întrebări, va ieși un alt elev în față să prezinte numeralul ordinal.	Activitate pe grupe
	O ₃	Profesorul va aduce în fața clasei o cutie în care se vor afla foi pe care sunt scrise diferite tipuri de numerale. Câte un elev extrage din cutie o foaie și va numi tipul numeralului, apoi o va lipi pe tablă în coloana corectă. Profesorul va spune un număr, iar elevii îl vor transforma în tipurile de numeral învățate, precizând, contextual, valorile morfologice. Se va completa tabelul de la tablă. Exemplu: doi – al doilea, a doua; Împărțiți pe patru grupe, elevii vor redacta texte de 3-4 rânduri în care vor folosi numerele învățate: Prima grupă: un text amuzant; A doua grupă: un text trist; A treia grupă: un anunț despre vânzarea unui apartament; A patra grupă: o știre despre rezultatele obținute de elevi la simularea Evaluării Naționale; Fiecare grupă va prezenta textul redactat.	
7. Obținerea performanțelor		Pentru consolidarea notiunilor, se va rezolva o fișă de lucru (Anexa B). Se verifică, prin sondaj, corectitudinea rezolvării exercițiilor de pe fișa de lucru.	Activitate individuală și frontală Problematizarea
8. Feedbackul		Fiecare elev va fi invitat să spună un lucru pe care l-a reținut din lecția susținută.	Activitate individuală Autoevaluare
9. Evaluare		Vor fi apreciate răspunsurile elevilor și vor fi evidențiați elevii care au fost activi.	Evaluare orală
10. Tema pentru acasă		Din auxiliar, testul de la p. 154.	

Anexa A

REBUS



- 1. Specie a liricii populare în care se exprimă puternice sentimente de dor, de dragoste sau de jale ;
- 2. Parte de vorbire flexibilă care denumește obiecte ;
- 3. Parte de vorbire flexibilă care substituie substantivul ;
- 4. Parte de vorbire flexibilă care exprimă însușiri ;
- 5. *Cel dintâi* din enunțul *Pe cel dintâi l-am lăudat* este numeral...
- 6. În enunțul *Este ora douăsprezece* este prezent un numeral...
- 7. Substantivul *o mulțime* din enunțul *Am făcut o mulțime de fotografii* este...

Anexa B

FIȘĂ DE LUCRU – NUMERALUL

- 1. Precizează felul, valoarea morfologică, funcția sintactică și cazul numeralelor subliniate din enunțurile de mai jos :

	Felul	Valoarea morfologică	Funcția sintactică	Cazul
Revin în <i>cinci</i> minute.				
Am întârziat <i>douăzeci</i> de minute.				
Vom susține testarea pe <i>întâi</i> aprilie.				
<i>Al treilea</i> este prietenul meu.				
S-a purtat asemenea <i>celor doi</i> .				
Cel <i>de-al doilea</i> copil a câștigat concursul.				

2. Alege varianta corectă din exemplele de mai jos :

- a) În clasa noastră sunt *doisprezece/douăsprezece* fete.
- b) Anul școlar se încheie pe douăzeci și unu/douăzeci și una iunie.
- c) Ana a devenit a paisprezecea/a patrusprezecea olimpică a școlii noastre.
- d) E ora douăzeci și două/douăzeci și doi.

3. Stabilește valoarea morfologică a cuvintelor subliniate :

- a) M-am întâlnit cu un prieten.
- b) Ieri m-am întâlnit doar cu un prieten.
- c) Am salutat-o pe Anca.
- d) O! Ce frumoasă a fost excursia făcută într-o rezervăție naturală !
- e) N-am știut c-o să mă cauți.
- f) Odată, o fată mi-a zâmbit.
- g) În familia mea sunt doi băieți și o fată.

Bibliografie selectivă

Psihologie, pedagogie, didactică generală, didactica lecturii

- Arénilla, Louis ; Gosset, Bernard ; Roland, Marie-Claire ; Roussel, Marie-Pierre, *Dictionnaire de pédagogie*, Larousse Bordas, Paris, 1996.
- Ausubel, David ; Floyd, R., *Învățarea în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
- Biard, J. ; Denis F., *Didactique du texte littéraire*, Editions Nathan, Paris, 1993.
- Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
- Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura ALL, București, 1997.
- Cerghit, Ioan, *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
- Cerghit, Ioan ; Neacșu, Ioan ; Negreț-Dobridor, Ioan ; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Champy, Philippe ; Etévé, Christiane (eds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994.
- Cojocaru, Venera Mihaela, *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 2000.
- Conseil de L'Europe, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Editions du Conseil de L'Europe, Strasbourg, 2005.
- Cornea, Paul, *Introducere în teoria lecturii*, Editura Minerva, București, 1988.
- Cosmovici, A. ; Iacob, L., *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1998.
- Costea, Octavia, *Didactica lecturii. O abordare funcțională*, Editura Institutul European, Iași, 2006.
- Cristea, Gabriela, *Pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
- Cristea, Gabriela, *Managementul lecției*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003.
- Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
- Cristea, Sorin, *Studii de pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004.
- Cucoș, C. (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ed. a III-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2009.
- De Landsheere, G., *Evaluarea continuă și examenele*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

- De Landsheere, Viviane, *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1982.
- Dulamă, Eliza Maria, *Metodologie didactică. Teorie și practică*, ed. a II-a, revăzută și adăugită, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2008.
- Fries, E.; Rosenberger, R., *Învățarea prin cercetare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Frumos, Florin, *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Gagné, R., *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
- Gohard-Radenkovic, Aline, *L'écrit, stratégies et pratiques*, CLE International, Paris, 1995.
- Haebli, Hans, *Didactica psihologică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
- Ionescu, M., *Strategii de activizare a elevilor în procesul didactic*, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca, 1980.
- Ionescu, M.; Radu, T., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
- Ionescu, Miron; Bocoș, Mușata (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.
- Iucu, Romiță, *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretice-metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2000.
- Jinga, Ioan; Istrate, Elena, *Manual de pedagogie*, Editura ALL, București, 2001.
- Jinga, Ioan; Negreț, Ioan, *Învățarea eficientă*, Editura Aldin, București, 1999.
- Lisievi, Petru, *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, București, 2002.
- Maciuc, Irina, *Repere ale instruirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2002.
- Manolache, Anghel; Muster, Dumitru; Nica, Iulian; Văideanu, George (coord. gen.), *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
- Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Editura Militară, București, 1990.
- Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.
- Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000.
- Nicu, Adriana, *Strategii de formare a gândirii critice*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2007.
- Oprea, Crenguța-Lăcrămioara, *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, Editura Universității din București, București, 2003.
- Orșan, Florica, *Teoria și metodologia instruirii și evaluării; sinteze de curs*, Editura Universității din Oradea, Oradea, 2004.
- Postelnicu, Constantin, *Fundamente ale didacticii școlare*, Editura Aramis, București, 2002.
- Potolea, Dan; Neacșu, Ioan; Radu, I.T., *Reforma evaluării în învățământ, concepții și strategii*, CNEE, București, 1996.
- Radu, I., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000.
- Stoica, Adrian, *Evaluarea continuă și examenele*, Editura Prognosis, București, 2001.
- Strungă, Constantin, *Obiective și metode pedagogice*, Editura Augusta, Timișoara, 1995.
- Sarrazin, Bernard; Sctrick, Robert, *Lire pour lire. La Lecture littéraire*, Université Paris VII – UER Sciences des textes et documents, Paris, 1990.
- Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988.
- Vogler, Jean, *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Editura Polirom, Iași, 2000.
- Zlate, C.; Zlate, M., *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*, Editura Politică, București, 1982.
- ***, *Manual de dezbateri academice. Comunicare. Retorică. Oratorie*, Editura Polirom, Iași, 2002.

Didactica limbii și literaturii române

- Chiprian, Cristina; Ciupercă, Livia, *Alternative didactice – limba și literatura română*, Editura Spiru Haret, Iași, 2002.
- Derșidan, Ioan, *Limba și literatura română în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.
- Eftenie, Nicolae, *Introducere în metodica studierii limbii și literaturii române*, Editura Paralela 45, Pitești, 2001.
- Goia, Vistian, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002.
- Goia, Vistian; Drăgotoiu, I., *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.
- Hobjilă, Angelica, *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*, Editura Junimea, Iași, 2006.
- Hobjilă, Angelica, *Elemente de didactică a activităților de educare a limbajului*, Editura Institutul European, Iași, 2008.
- Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii. Metode*, Editura Pamfilus, Iași, 2006.
- Ilie, Emanuela, *Didactica literaturii române. Fundamente teoretico-aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Pamfil, Alina, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești, 2004.
- Pamfil, Alina, *Studii de didactica literaturii române*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2006.
- Parfene, Constantin, *Compozițiile în școală*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Parfene, Constantin, *Literatura în școală*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1997.
- Parfene, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999.
- Parfene, Constantin (coord.), *Aspecte teoretice și experimentale în studiul literaturii în școală*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 2000.
- Sandu, Elena, *Compunerile școlare pentru gimnaziu*, ed. a V-a, revăzută și adăugită, Editura Polirom, Iași, 2013.
- Sâmihăian, Tina, *O didactică a limbii și literaturii române*, Editura Artis, București, 2014.
- Secieru, Mihaela, *Didactica limbii române*, Editura Sedcom Libris, Iași, 2006.
- ***, *Curriculum național. Ghid metodologic. Aria curriculară limbă și comunicare. Liceu*, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2002.
- ***, *Curriculum național. Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română. Învățământ primar și gimnazial*, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2002.

Perspective, revistă de didactică a limbii și literaturii române, editată de ANPRO, 2000-2014.

COLLEGIUM

Metodică

au apărut :

- Liliana Stan (coord.), Doina-Eugenia Steva, Valerian Dragu, Doru Valentin Vlasov –
Elemente de didactica geografiei
- Cristian Masalagiu – *Didactica predării informaticii*
- Adrian Adăscălișei – *Instruire asistată de calculator. Didactică informatică*
- Mihaela Neagu, Mioara Mocanu – *Metodica predării matematicii în ciclul primar*
- Oana Iucu – *Didactica științelor juridice și administrative*
- Adriana Vizental – *Metodica predării limbii engleze. Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language* (ediția a III-a)
- Emanuela Ilie – *Didactica literaturii române. Fundamente teoretico-aplicative*
- Constantin Petrovici – *Didactica activităților matematice în grădiniță*
- Constantin Petrovici – *Didactica matematicii pentru învățământul primar*
- Emanuela Ilie – *Didactica limbii și literaturii române*

www.polirom.ro

Redactor : Dan Mironescu

Coperta : Radu Răileanu

Tehnoredactor : Luminița Păun

Bun de tipar : iunie 2014. Apărut : 2014

Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266
700506, Iași, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro
București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A,
sc. I, et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53
Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. Tipo-Lidana S.R.L.,

Calea Unirii, nr. 35, Suceava

Tel. 0230/517.518 ; Fax : 0330/401.062

E-mail : office@tipolidana.ro ; www.tipolidana.ro

BCUIASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. „M. EMINESCU” IAȘI

Metodică

Emanuela Ilie

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

Volumul vine în sprijinul cadrelor didactice care doresc să susțină examenele de definitivare sau de obținere a gradului didactic II, precum și al studenților ce urmează modulul pedagogic, oferind informații complete și actualizate cu privire la predarea limbii și literaturii române. Prezentările teoretice ale curriculumului, ale metodelor de predare și de evaluare sunt completate de scheme, tabele sintetice și exemple practice, cu un accent special pe noile stiluri de abordare a actului didactic. În anexe, cei interesați găsesc programa școlară pentru disciplina opțională „tehnici de redactare a unor compuneri” și mai multe modele de proiecte didactice atât pentru limba, cât și pentru literatura română.

Curriculumul și produsele curriculare specifice disciplinei limba și literatura română • Moduri de organizare și desfășurare a activității didactice • Metode și procedee utilizate în studierea limbii și literaturii române • Evaluarea la ora de limbă și literatură română • Teoria inteligențelor multiple la ora de limbă și literatură română • Limba și literatura română într-o viziune inter-, pluri- și transdisciplinară • Elemente de didactica lecturii

Collegium

EDITURA POLIROM
www.polirom.ro

ISBN 978-973-46-4731-6



Carte publicată și în ediție digitală